



Yli-Hukka Laura

Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentuminen työssäoppimiskokemuksissa
varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kertomana

Pro gradu- tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus – laaja-alainen maisteriohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentuminen työssäoppimiskokemuksissa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kertomana (Laura Yli-Hukka)

Pro gradu- tutkielma, 68 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumista työssäoppimiskokemuksissa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kertomana. Erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa opettajuutta ei ole juurikaan tutkittu. Tutkimuksella vastaan kysymykseen: *mitä varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat kertovat työssäoppimiskokemuksista opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta?*

Teoreettinen viitekehys rakentuu opettajuuden, ammatillisen identiteetin ja työssäoppimisen käsitteistä. Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentuminen kietoutuvat toisiinsa, sillä varhaiskasvatuksen koulutuksen kontekstissa opettajuus liittyy olennaisesti ammatilliseen identiteettiin. Toteutin tutkimuksen osana ASKEL-hanketta. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on käytetty kerronnallista lähestymistapaa. Aineisto on kerätty teemahaastattelulla, johon osallistui viisi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa. Aineisto on analysoitu hyödyntämällä sekä sisällönanalyysiä että temaattista analyysiä.

Tutkimustulokset jakautuvat kahteen teemaan: opettajuuteen prosessina sekä ohjaukseen ja tukeen. Työssäoppimisjaksot mahdollistavat opettajuuden rakentumisen opiskelijoiden saadessa tärkeää kosketuspintaa työelämän realiteetteihin ja heidän päästessä hyödyntämään teoriaopintoja käytännössä. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat saavat työssäoppimisjakson aikana ohjausta päiväkodin ja yliopiston ohjaavilta opettajilta. Päiväkodin ohjaavalta opettajalta saatu ohjaus antaa pedagogisia työvälineitä varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Lisäksi ohjaus vahvistaa sitä, että tätä työtä saa kukin tehdä omalla persoonallaan. Puolestaan yliopiston ohjaava opettaja nähdään tavoitteiden selkeyttäjänä ja uusia näkökulmia tuovana henkilönä.

Tutkimuksesta voidaan päätellä, että opiskelijat näkevät ensiarvoisen tärkeänä, että teoriaopintojen rinnalla käydään säännöllisesti työssäoppimisjaksoilla. Niiden avulla kunkin persoonallinen tapa toimia opettajana rakentuu. Ohjaus tukee tätä prosessia.

Avainsanat: ammatillinen identiteetti, opettajuus, kerronnallinen tutkimus, työssäoppiminen, varhaiskasvatuksen koulutus, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Teoreettinen viitekehys.....	7
2.1 Opettajuus ammatillisena identiteettinä	8
2.1.1 Ammatillinen identiteetti	8
2.1.2 Opettajuus	10
2.2 Työssäoppiminen.....	11
3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus	14
3.1 Tutkimuskysymys.....	14
3.2 Kerronnallinen tutkimus metodologisena viitekehysenä	14
3.3 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohdejoukko	16
3.4 Aineiston analyysi	19
4 Tarinoita opettajuuden rakentumisesta	24
4.1 Ilonan tarina	24
4.2 Iidan tarina	26
4.3 Ainon tarina	29
4.4 Tarun tarina.....	31
4.5 Hennan tarina.....	34
5 Tulokset.....	38
5.1 Opettajuus prosessina	39
5.2 Ohjaus ja tuki.....	43
6 Pohdinta	50
6.1 Johtopäätökset.....	50
6.2 Luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset	52
6.3 Analyysimenetelmien kriittinen arviointi	58
6.4 Loppusanat.....	59
Lähteet	61

1 Johdanto

Tarkastelen tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien työssäoppimiskokemuksia, ja mitä ne kertovat opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Koin omien opintojeni aikana merkitykselliseksi juuri käytännön työssä saadut kokemukset ja niiden merkityksen omalle opettajuudelleni, ja tämä on havaittavissa myös kansainvälisissä tutkimuksissa.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa varhaiskasvatus on ollut jo pitkään kuuma puheenaihe. Varhaiskasvatuslain (2018/540) muutoksen myötä varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan yhä enemmän, sillä moniammatillisuus tulee korostumaan yhä enemmän uusien nimikkeiden ja niitä vastaavien työtehtävien tullessa voimaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstössä tulee toivon mukaan näkymään moniammatillinen vahvuus varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien välillä.

Tutkimukseni on osa ASKEL- hanketta, jota Oulun yliopisto koordinoi. Hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, ja hankkeessa kehitetään pedagogista työssäoppimista ja sen ohjausta kartuttamalla sekä opiskelijoiden että ohjaavien opettajien kokemuksia työssäoppimisesta ja ohjauksesta (ASKEL-hanke, 2020). Käsittelen tutkimuksessa juuri Oulun yliopiston työssäoppimista. Osaa tutkimusta varten kerätystä aineistosta voidaan hyödyntää hankkeessa tutkimuslupien mukaisesti.

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus oli pitkään opettajankoulutuksen kehittämistoimien ulkopuolella, sillä varhaiskasvatus kuului vuoteen 2013 asti sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalaan (Mikkola, 2017, 241-242). Nyt huutavaan pulaan varhaiskasvatuksen opettajista yritetään vastata tarjoamalla lisää aloituspaikkoja koulutukseen. Jo omana opiskeluaikanani aloituspaikat ovat Oulun yliopistossa olleet kovassa nousussa, sillä vuonna 2016 aloituspaikkoja oli 60 ja nyt vuonna 2020 luku on noussut 140:een (Oulun yliopisto, 2020a). Tämän lisäksi alalla jo olevia varhaiskasvatuksen henkilöstöä lähdetään pätevoittämään varhaiskasvatuksen opettajaksi monimuotokoulutuksella (Tuhatplus, 2020). Alan pitovoimaan olisi kiinnitettävä huomiota. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) tuoreen selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen tilanne on huolestuttava. Vetovoimaisuuden lisäämiseksi on keksit-

tävä kokonaisvaltaisia keinoja, jotta alalle saadaan hakijoita ja he saadaan työllistymään varhaiskasvatuksen opettajiksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020.) Kasvavat vaatimukset uuttavat jo alalla olevia, mutta saavat myös alaa opiskelevat pohtimaan koulutus- ja uravalintojaan. Turkin ja Vikeväkorvan (2018) Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleville toteuttaman kyselyn mukaan 150:stä vastaajasta melkein 60 prosenttia vastasi joko harkitsevansa alan vaihtoa ennen valmistumista tai sen jälkeen, tai viiden vuoden sisällä valmistumisesta. Tämä on hälyttävää. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien koulutukseen liittyviin työssäoppimisjaksoihin, sillä niillä on hyvin tärkeä asema ammatillisen kehittymisen kannalta (Jyrhämä, 2005, 20). Työssäoppimisjaksojen aikana opiskelijat pääsevät näkemään tulevan työn realiteetteja ja saavat maistiaisia, millaisista asioista varhaiskasvatuksen opettajan arki koostuu. Nämä voivat olla monelle valmistuvalle opettajalle ratkaisevia hetkiä alalle jäämisen tai poissuuntamisen näkökulmasta. (esim. Hong, 2010).

Varhaiskasvatuksen opettajien siirtyminen opetusalan virka- ja työelämäsopimuksen, OVTES:n, piiriin toteutuu kuluva sopimuskauden aikana. Varhaiskasvatuksen opettajien liiton puheenjohtaja, Anitta Pakasen, mukaan ”*Siirto sitoo meidät nyt vihdoinkin lopullisesti opettajuuden käsitteeseen*” (Vuolle & Eronen, 2020). Kenties tämä siirto herättelee ihmiset huomaamaan varhaiskasvatuksen opettajien työn tärkeyden ja sen, että myös tämä meidän ammattikuntamme on tärkeä osa opettajia.

Varhaiskasvatuksen koulutukseen liittyviä työssäoppimisjaksoja on tutkittu paljon Yhdysvalloissa (esim. La Paro, Schagen, King & Lippard, 2018; Wee, Weber & Park, 2014), Aasiassa (esim. Leung, Wong & Wong, 2013; Zhang, Clarke & Lee, 2018) ja Australiassa (esim. Foong, Binti & Nolan, 2018; Weatherby-Fell, Duchesne & Neilsen-Hewett, 2019). Olen yrittänyt etsiä kovasti myös Pohjoismaisia tutkimuksia, mutta olen löytänyt vain muutamia norjalaisia tutkimuksia (esim. Bakken, Carson & Ohm, 2019; Sadownik, Aasen & Visnjic Jevtic, 2019; Torsteinson, 2019) ja yhden ruotsalaisen (Malm, 2017). Väitöskirjatasolla Kupila (2007) on tutkinut lastentarhanopettajaopiskelijoiden kehittyvää asiantuntijuutta, ja tutkimus sisältää osittain samoja teemoja, jotka nousevat tässä tutkimuksessa esille.

Olen löytänyt tutkimusaukon, johon tutkimukseni pureutuu ja tämä on vahva perustelu tutkimuksen aiheelle ja sen tärkeydelle. Tämän tutkimusaukon ovat myös huomanneet Nghia ja Tai (2017), jotka omassa tutkimuksessaan käsittelevät varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien

kertomuksia opettajan identiteetin kehittymisestä työssäoppimisjaksojen aikana. Koska aiheesta on tehty varsin vähän tutkimusta, myös he näkevät tärkeäksi aiheen tarkemman tutkimisen. (Nghia & Tai, 2017, 3-4.)

Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimuksen aiheen muotoutumista ja keskeisten käsitteiden valintaa, jotka muodostavat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen identiteetin. Tämän jälkeen kerron tarkemmin tutkimuksen metodologiasta avaten myös tutkimuskysymyksen syntyä, aineiston keruuta ja sen kohdejoukkoa sekä aineiston analyysia. Analyysin pohjalta olen muodostanut jokaisen haastateltavan kohdalta uuden tarinan, joista on nähtävillä opettajuuden ja ammatillisen identiteetin muodostuminen opintoihin kuuluvien työssäoppimisjaksojen pohjalta. Tulokset-luvussa peilaan saamiani tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Pohdinta-luvussa käsittelen tuloksia vielä teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Lopuksi käyn vielä läpi luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, analyysimenetelmien kriittistä arviointia ja jatkotutkimusideoita.

2 Teoreettinen viitekehys

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) muistuttavat aiheen valinnassa, että on syytä välttää aihetta, jonka lähdekirjallisuus on suppea (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 80). Keskeiset käsitteet ovat olleet matkan varrella kirjavia juuri lähdekirjallisuuden vuoksi. Alkuperäisesti rajasin aiheen varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevan opettajuuteen, mutta koin haastavaksi löytää tarpeeksi lähdekirjallisuutta näin rajattuun aiheeseen. Lisäksi koin hankalaksi, ettei sanalle *opettajuus* ole kansainvälisissä tutkimuksissa suoraa vastinetta, kuten Kari ja Heikkinen (2001, 44) ovat todenneet. Perehtyessäni kirjallisuuteen tutkimuksen aihe ja keskeiset käsitteet muovautuivat ammatilliseksi identiteetiksi, opettajuudeksi ja työssäoppimiseksi.

Etsiessäni *ammatilliseen identiteettiin* liittyviä kansainvälisiä tutkimuksia mukana esiintyy käsite *professional identity*, mutta kotimaista lähdemateriaalia tutkiessa puhutaan sekä ammatillisesta identiteetistä että ammatti-identiteetistä. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *ammatillinen identiteetti*. Perustelen valintaani tukeutuen Stenströmiin (1993), jonka mukaan ammatillinen identiteetti on kuin yläkäsite, jonka alle ammatti-identiteetti sijoittuu. Ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo koulutuksen aikana, kun taas ammatti-identiteetin voidaan yleisesti ottaen ajatella tarkoittavan työelämässä muodostuvaa identiteettiä. (Stenström, 1993, 31.) Perehtyessäni kansainvälisiin tutkimuksiin huomasin opettajan ammatillisesta identiteetistä puhuttavan myös *opettajan identiteettinä* (esim. Beauchamp & Thomas, 2009; Rodrigues & Moggarr, 2019).

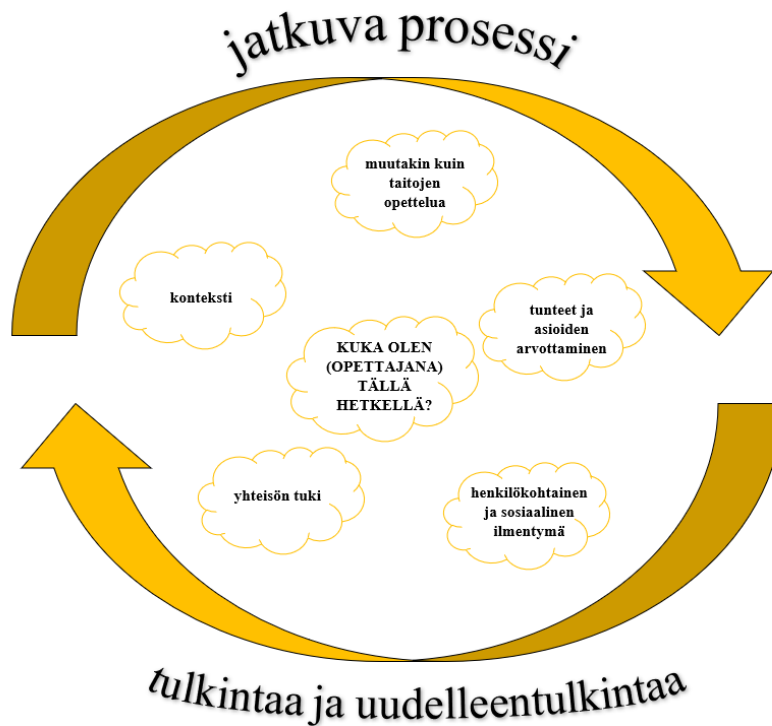
Etsiessäni kansainvälisiä tutkimuksia huomasin, että esimerkiksi luokanopettajien opettajuutta ja ammatillista identiteettiä on tutkittu paljon enemmän. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien näkökulmaa tutkineita oli haastavampi löytää, mutta esimerkiksi Sadownik ja kumppanit (2019) ovat tutkineet norjalaisten ja kroatialaisten varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien ammatillista kehittymistä ja sen edellytyksiä. Koska varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevien ammatillista identiteettiä ja opettajuutta on tutkittu vähän, tulen hyödyntämään yleisesti opettajuuden kehittymistä käsitteleviä tutkimuksia osana käyttämäni kirjallisuutta. Koen, että valitsemani käsitteet tukevat toisiaan. Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti ymmärretään sosiaalisesti rakentuvana ja jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa yksilö tulkitsee ja uudelleen tulkitsee itseään. Opettajuus laajentaa tarkastelukulmaa tulevaan opettajan työhön. Koska on kyse tästä ammattikunnasta, niin ammatillisen identiteetin käsite tulee lähelle opetta-

juutta. Tämän vuoksi tulen käyttämään tässä tutkimuksessa käsitettä *opettajuus* kuvaamaan varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kehittyvää ammatillista identiteettiä että opettajuutta. Seuraavassa luvussa liitän käsitteen yhteen käsitellen niitä seuraavaksi aluksi erikseen avaten niitä hieman ja yhdistäen ne sitten yhteen. Avaan myös työssäoppimisen käsitettä. Kerron, miten työssäoppimisjaksot järjestetään täällä Oulun yliopistossa, sillä tutkimuksen kohdejoukko olleet haastateltavat opiskelivat täällä. Pieni katsaus työssäoppimisjaksoihin auttaa selvittämään lukua 4 *Tarinoita opettajuuden rakentumisesta*, sillä tarinat myötäilevät työssäoppimisjaksojen ominaisia piirteitä.

2.1 Opettajuus ammatillisena identiteettinä

2.1.1 Ammatillinen identiteetti

Se, mitä ammatillinen identiteetti on, ei ole kovin helposti ja yksiselitteisesti määriteltävissä (esim. Rodrigues & Mogarro, 2019; Beauchamp & Thomas, 2009). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) tuovat esille, että ammatillisen identiteetin voidaan ajatella olevan käsitys itsestä tarkasteluhetkellä, eli millaisena ihminen ymmärtää itsensä ammatillisuuteen peilaten sekä millaiseksi hän haluaa tulla ammatissaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 26). Olen koonnut kuvion (KUVIO 1) mukaillen Rogersin ja Scottin (2008), Daveyn (2013) ja Eganin (2004) tutkimuksia selvittämään ammatilliseen identiteettiin vaikuttavia tekijöitä.



KUVIO 1. Ammatillinen identiteetti ja siihen vaikuttavia tekijöitä mukaillen Rogersin ja Scottin (2008), Daveyn (2013) ja Eganin (2004) tutkimuksia.

Identiteetillä on Rogersin ja Scottin (2008) mukaan neljä perusolettamusta, jotka ovat hyvin näkyvillä Daveyn (2013) pohdinnoissa ammatillisesta identiteetistä. Ensinnäkin identiteetti on sidottu kontekstiin. Se muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja vuorovaikutukseen kuuluu olennaisesti tunteet. Identiteetti on jatkuvassa muutoksessa, joten se on luonteeltaan epävakaa ja monitahoinen. Lisäksi siihen liittyy asioiden merkitysten rakentamista ja uudelleen rakentamista. (Rogers & Scott, 2008, 733.) Davey (2013) näkee ammatillisen identiteetin sekä henkilökohtaisena ilmentymänä. Aivan niin kuin Rogers ja Scott (2008) määrittelevät identiteettiä, myös ammatillinen identiteetti on monitahoinen ja jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi. Ammatilliseen identiteettiin liittyy vahvasti myös tunteet ja asioiden arvottaminen, yhteisöön tukeutuminen ja ryhmäytyminen. (Davey, 2013, 31-32.)

Kuten Rogersin ja Scottin (2008) ja Daveyn (2013) määritelmässä on jo tullut esiin, ammatillisella identiteetillä on yksilöllinen ja sosiokulttuurinen luonne, jonka myös Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010, 21, 23) ovat huomanneet. Beauchamp ja Thomas (2009, 177) nostavat esille identiteetin prosessin omaisen luonteen ja sen jatkuvuuden. Puolestaan Chong, Low

ja Goh (2011, 51) muistuttavat ammatillisen identiteetin olevan jatkuva tulkinnan ja uudelleen-tulkinnan prosessi, joka on Ivanovan ja Skara-Mincänen (2016, 529) mukaan pitkäkestoinen ja täynnä haasteita ja ongelmia.

2.1.2 Opettajuus

Opettajuudelle ei ole varsinaista määritelmää (Simola, 2000, 113), eikä sille ole vastinetta muissa kielissä (Stenberg, 2011, 7). Opettajuus voidaan kiteyttää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Käsite pitää siis sisällään kuvan opettajan työstä sekä yhteiskunnan odotukset. On myöskin huomioitava, että opettajuus on sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin, eikä eri kulttuureissa toimivia opettajia voi eikä kannata verrata keskenään. (Luukkainen, 2005, 17-18.) Koska käsittelen opettajuutta limittäin ammatillisen identiteetin kautta, voidaan puhua myös opettajan ammatillisesta identiteetistä. Opettajan ammatillisessa identiteetissä yhdistyvät yksilön identiteetin persoonallinen ja ammatillinen ulottuvuus, ja yksilölle muodostuu käsitys ja kokemus opettajaksi tulemisesta ja opettajana olemisesta. (Almiala, 2008, 33; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, 122).

Kuten jo aiemmin mainitsin, opettajuus on suomalainen käsite (Kari & Heikkinen, 2001, 44). Luukkainen (2004, 48) on todennut, että kansainvälisissä tutkimuksissa opettajuutta kuvataan käsitteellä *profession*, mutta useimmiten suomalaisissa teksteissä opettajuus ja professio erotetaan toisistaan. Luukkainen (2004, 48; 2005, 20) näkee opettajuuden yhtenä tärkeänä osana professiota, eikä synonyymeinä toisilleen. Puolestaan Heikkisen ja Huttusen (2007) selvennys siitä, että professio on sellainen ammatti, jonka voi selvästi erottaa muista esimerkiksi alaan liittyvän erityistietoisuuden avulla sekä sillä on vahva kollektiivinen identiteetti. Kollektiivinen identiteetti muodostuu jo opintojen aikana pohtiessa ”keitä me olemme”. (Heikkinen & Huttunen, 2007, 17, 20.) Gohier, Chevrier ja Anadon (2007) määrittelevät opettajan identiteetin vertauskuvallisesti risteykseksi, jossa kohtaa yksilön käsitys omasta itsestään sekä käsitys opettajasta ja opettajan ammatista (Gohier, Chevrier & Anadon, 2007, 143). Se, miten itse ajattelen opettajuudesta, nojautuu vahvimmin Heikkisen ja Huttusen (2007) kuvailuun. Näen opettajuuden sisältävän mielikuvan opettajan työstä ja vaadittavista taidoista, siihen kohdistuvista odotuksista sekä ammattiin liittyvän identiteetin. Opettajaksi kasvamisen prosessi on taitojen opettelu lisäksi jatkuvaa oppimista sekä identiteetin uudelleenrakentamista (Egan, 2004, 22), ja

opettajaksi kasvetaan ja kehitytään vähitellen (Kari & Heikkinen, 2001, 44). Näin ollen näen tärkeänä, että tutkimuksessa tarkastellaan sekä ammatillista identiteettiä että opettajuutta.

2.2 Työssäoppiminen

Puhuttaessa työssäoppimisesta voidaan viitata useaan eri asiaan. Se voi tarkoittaa työntekijöiden oppimista työpaikoilla, opinnäytetyön tekemiseen liittyviä työelämäprojekteja tai opiskelijoiden tutkinto-ohjelmaan kuuluvaa työssä oppimista. (Tynjälä & Collin, 2000, 293.) Tässä tutkimuksessa työssäoppimisella tarkoitetaan opiskelijan tutkinto-ohjelmaan kuuluvia työssäoppimisjaksoja, jotka suoritetaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan kuuluvien työssäoppimisjaksojen yhtenä keskeisenä tavoitteena on auttaa opiskelijoita sitomaan opittu teoria käytännön kanssa vastavuoroiseen prosessiin. Opiskelijat saavat työssäoppimisjaksojen aikana autenttisen oppimisympäristön omalle oppimiselleen ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Liinamaa, 2014, 17; White, Peter, Sims, Rockel & Kumeroa, 2016, 282.) Myös Loizou (2011) tuo esille työssäoppimisen tärkeyden opettajuuden kehittymisessä. Ammatillinen identiteetti alkaa muodostua työssäoppimisjaksojen avulla, sillä opiskelijalla on mahdollista harjoitella ammatin kannalta tärkeitä taitoja ja toimia osana yhteisöä. (Loizou, 2011, 373.) Väisänen ja Atjonen (2005) käyttävät tekstissään käsitettä *opetusharjoittelu*, mutta se miten he puhuvat opettajuuden näkökulmasta, on täysin siirrettävissä keskusteluun työssäoppimisjaksoista. Heidän mukaansa opettajuuden kehittymisen keskeisin paikka on juuri käytäntö. (Väisänen & Atjonen, 2005, 9.)

Ivanova ja Skara-Mincāne (2016) näkevät ammatillisen identiteetin tärkeänä kehittämiskohtana koulutukseen kuuluvat työssäoppimisjaksot. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijat saavat vastuuta ja tarjoavat mahdollisuuksia tarkkailla ohjaavaan opettajan toimintaa. Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus soveltaa oppimaansa tosielämän tilanteissa. (Ivanova & Skara-Mincāne, 2016, 531.) Tässä kaikessa opiskelijoita on kunkin opiskelijan tarpeiden mukaisesti tukemassa päiväkodin ohjaavat opettajat, jotka toimivat ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana. Ohjausta voi tapahtua sekä erikseen käytävissä ohjauskeskusteluissa tai arjen aikana. Ohjaus voidaan siis nähdä sellaisina ohjauskäytänteinä, joilla tietoisesti tavoitellaan ohjattavana olevan opiskelijan asiantuntijuuden, ammattitaidon ja ammatillista kasvua (Nummenmaa, 2003, 47; Ojanen, 2003, 11; Silkelä & Väisänen, 2005, 113). Ohjaava opettaja on tärkeässä

roolissa auttamassa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa löytämään oman tavan toimia opettajana. Hän voi auttaa tarjoamalla opiskelijan tarvitsemia tietoja ja haastaa henkilökohtaiseen reflektointiin. (Atjonen, 2005, 60.)

Olen kerännyt tutkimuksen aineiston Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa opiskelevilta. Tämän vuoksi esittelen, miten opintoihin liittyvät työssäoppimisjaksot rakentuvat. Tutkinto-ohjelmassa käytetään vielä tällä hetkellä käsitettä *harjoittelu* (Oulun yliopisto, 2020). Syksyllä 2020 tulevassa opetussuunnitelmassa käsite korvataan *työssäoppimisella*. Tässä tutkimuksessa käytän työssäoppimisen käsitettä. Haastatteluja tehdessä kumpaakin käsitettä esiintyi puheessa, minkä vuoksi aineistositaateissa voi olla havaittavissa käsitteiden päällekkäisyyttä.

Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan kuuluu yhteensä kolme työssäoppimista. Ensimmäistä työssäoppimisjaksoa ennen, joka suoritetaan pareittain, opiskelijat käyvät tutustumassa tulevaan työssäoppimispaikkaan muutaman päivän ajan ensimmäisen opiskeluvuoden syksyn aikana. Heille on annettu näiden päivien ajaksi pieniä (havainnointi)tehtäviä. Varsinainen työssäoppiminen sijoittuu ensimmäiselle keväälle ja työssäoppimisjakso on pituudeltaan 150 tuntia, eli noin 5 viikkoa. Työssäoppimisjakson tavoitteena on muun muassa osata kuvata varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä, hyödyntää havainnointia pienryhmätoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä tuntee lapsen kielen kehitystä ja sen vaiheita. (Oulun yliopisto, 2020b.)

Toinen työssäoppiminen sijoittuu toisen opiskeluvuoden syksylle. Tässä työssäoppimisessa opiskelijat eivät ole pareittain lapsiryhmässä, vaan jokainen opiskelija pääsee omaan lapsiryhmään ja saa oman ohjaavan opettajan ryhmän varhaiskasvatuksen opettajasta. Työssäoppimisjaksoon kuuluu 175 tuntia päiväkodissa tapahtuvaa työskentelyä ja oppimista. Tämän työssäoppimisjakson aikana opiskelijan oppimistavoitteisiin kuuluu muun muassa kehittää omia tavoitteita ensimmäisen työssäoppimisjakson pohjalta. Lisäksi opiskelija osaa soveltaa pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa varhaiskasvatusta valtakunnallisesti ohjaavia asiakirjoja. Kaiken kaikkiaan työssäoppimisjakson tavoitteet ovat syvällisempiä ja opiskelijalta odotetaan kokonaisvaltaisempaa käsitystä työstä. (Oulun yliopisto, 2020b.)

Kolmas, ja viimeinen, työssäoppiminen suoritetaan juuri ennen valmistumista kolmannen vuoden keväällä. Laajuudeltaan tähän työssäoppimisjaksoon kuuluu 175 tuntia käytännön työskentelyä päiväkodissa. Työssäoppimisjakson tavoitteisiin lukeutuu muun muassa vieläkin syvempi

omien oppimistavoitteiden asettelu ja kehittäminen. Lisäksi opiskelija tarkastelee omaa opettajuuttaan, pedagogista asiantuntijuuttaan sekä kehittää valmiuksiaan toimia varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä. (Oulun yliopisto, 2020b.)

3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

3.1 Tutkimuskysymys

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien työssäoppimiskokemuksia, ja mitä ne kertovat opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tutkimuskysymys on muotoutunut prosessin aikana, eikä ajatus lopullisesta tutkimuskysymyksestä syntynyt helposti. Tutkimussuunnitelmassa esitin kaksi erillistä tutkimuskysymystä, jotka muokkautuivat myöhemmin yhdeksi kysymykseksi. Ensimmäisen kysymyksen avulla ajattelin tutkia yleisemmällä tasolla varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien työssäoppimiskokemuksia. Toinen kysymys toi mukaan kerronnallisuuden näkökulman, jonka avulla olisin tarkastellut lähemmin työssäoppimiskokemusten avulla kerrottua opettajuutta ja ammatillista identiteettiä. Halusin kuitenkin tuoda tutkimuskysymyksessä esille ammatillisen identiteetin ja opettajuuden prosessinomaisen luonteen, ja tämän myötä tutkimuskysymykseni on:

Mitä varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat kertovat työssäoppimiskokemuksista opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta?

3.2 Kerronnallinen tutkimus metodologisena viitekehyksenä

Tässä tutkimuksessa lähestyn tutkimuksen aihetta kerronnallisen lähestymistavan avulla. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan kerronnallinen lähestymistapa sopii hyvin kartoittamaan yksilöiden ammatillisen kasvun ja identiteetin näkökulmia. Kerronnallisuus voi auttaa yksilöä rakentamaan ja vahvistamaan omaa haurasta ammatillista identiteettiään ammattiin valmistumisen ja työhön siirtymisen aikana. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 41.) Tässä tutkimuksessa ammatillinen kasvu nähdään opettajuuden rakentumisena. Olen kiinnostunut ymmärtämään yksilön ainutlaatuista näkökulmaa, mikä on kerronnallisuudessa tärkeämpää kuin esimerkiksi joidenkin asioiden tarkistamista muista lähteistä (Erkkilä, 2009, 198). Kertomusten tutkiminen on luontainen tutkimuksen tekemisen tapa, kun yritetään ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa (Heikkinen, 2018, 170).

Kerronnallisuus, eli narratiivisuus, ei Heikkisen (2018) mukaan ole varsinainen tutkimusmetodi, vaan hän ajattelee kerronnallisuuden näkyvän ohjaavana taustafilosofiana, lähestymistapana tai tutkimusotteena. Kerronnallisessa tutkimuksessa kertomukset ja itse kertominen nähdään tiedon välittäjänä ja rakentajana. Eli tutkimuksen aineisto voi olla kertomusten muodossa, mutta myös tutkimuksen voidaan ajatella olevan tuotettu kertomus. Kertomusten tutkiminen on luontainen tutkimuksen tekemisen tapa, kun yritetään ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa. (Heikkinen, 2018, 170-176.) Itse näen kertomusten kertojat, eli haastattelemani varhaiskasvatuksen opiskelijat, tärkeässä roolissa aineiston tuottamisessa. Haastateltavat tuottivat minulle kukin omanlaisensa kertomuksen työssäoppimiskokemuksistaan ja miten opettajuus ja ammatillinen identiteetti on rakentunut työssäoppimisjaksojen aikana.

Heikkisen (2018) mukaan kerronnallisuudella voidaan tarkoittaa neljää eri asiaa: epistemologisia ja ontologisia taustaoletuksia, tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapoja sekä kertomusten käytännöllisiä merkityksiä. Epistemologisilla taustaoletuksilla tarkoitetaan käsityksiä tiedosta, kun taas ontologiset taustaoletukset tarkoittavat käsitystä olevasta todellisuudesta. Kerronnallinen lähestymistapa tietoon pitää tärkeänä kertomusten kautta muodostuvaa tietoa. Tähän liittyy läheisesti konstruktivismin perusajatus, jonka mukaan ihmisen tieto muodostuu jo olemassa olevan tiedon ja kokemusten varaan. Eli ihminen rakentaa niin tietonsa kuin identiteettinsä. Näin ollen ihmisen käsitys itsestään ja maailmastaan on muutoksessa koko ajan. (Heikkinen, 2018, 176-178.)

Laadullisen tutkimustavan valinneella tutkijalla on useita keinoja, joilla lähteä tuottamaan aineistoa (Creswell, 2013, 71; Hopf, 2004, 203). Kerronnallinen tutkimusaineisto voi olla joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Aineisto voi yksinkertaisimmillaan olla sellaista, jossa ei ole vaatimuksia tuottaa eheitä, juonellisia kertomuksia. Perinteisesti kerronnallista aineistoa kerätään haastatteluilla ja erilaisilla kirjoitelmilla. (Heikkinen, 2018, 180.)

Yhtenä esimerkkinä Heikkinen (2018) kertoo kertomusten hyödyntämisestä työvälineenä identiteettityössä. Siinä kertomuksia hyödynnetään ihmisen itsensä tulkinnan apuna luomaan elämän sirpaleisuudesta ehjempi kokonaisuus tukemaan elämänhallinnan tunnetta. Kertomuksia voidaan hyödyntää myös erilaisten terapeuttien työvälineenä. (Heikkinen, 2018, 183.) Myös Creswell (2013) näkee tarinoiden voiman ja mahdollisuuden, että haastateltavat voivat kertoa henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Näin ollen näistä tarinoista voi heijastua yksilöiden identiteettejä ja miten he näkevät itsensä. (Creswell, 2013, 71.) Peilaten Heikkisen

(2018) ja Creswellin (2013) ajatuksia tähän tutkimukseen, kerronnallisuus näkyy niin tutkimusaineiston hankkimisessa ja sen luonteessa sekä aineiston analyysitavoissa. Luvussa 3.3 *Aineiston keruu ja tutkimuksen kohdejoukko* avaan tarkemmin, miten olen kerännyt kerronnallista tutkimusaineistoa. Sen jälkeen kerron luvussa 3.4 *Aineiston analyysi*, miten lähdin toteuttamaan kerronnallisen tutkimusaineiston analyysia hyödyntäen kahta analyysimenetelmää.

3.3 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohdejoukko

Haastatteluiden teemat muodostin aiemmin tehdyn tutkimuksen, omien kokemusten ja graduohjaajani vinkkien pohjalta (Liite 2). Koska kerään aineistoa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevilta ja olen itsekin vasta valmistunut samaan ammattiin, haastatteluja voisi myös kutsua sisäpiirihaastatteluksi. Tällä tarkoitetaan haastattelua, jossa sekä haastattelija että haastateltava ovat osallisena samassa sosiaalisessa todellisuudessa. (Juvonen, 2017, 398.) Koen lisäksi olevani sisäpiiriläinen, koska tunnen osan haastateltavista jo entuudestaan. Olen käyttänyt tutkimusaineiston anonymisoinnissa pseudonimiä, eli peitenimen, häivyttääkseni haastateltavien henkilöllisyydet. Tämä on yleinen käytäntö laadullisen tutkimuksen tekemisessä (Kuula, 2011, 215). Keksinkin jokaiselle haastateltavalle peitenimen taatakseni, ettei kenenkään oikeaa nimeä esiinny litteraateissa eikä itse tutkimuksessa. Aineisto koostuu pilottihaastattelusta ja neljästä huhtikuussa 2020 toteutetusta haastattelusta. Tuon kootusti esille taulukossa 1 (TAULUKKO 1) haastateltavien taustoja ja heidän ennako-oletuksiaan liittyen varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja itse opettajuuteen.

	aiempi koulutus	kokemus varhaiskasvatuksesta ennen opintojen aloittamista	haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajuudesta	ennako-oletukset opettajan työstä ja
Ilona	lukio	yläkoulun tet-jakso	ei selkeää kuvaa opettajuudesta työkokemuksen puutteen vuoksi	
Iida	lukio + amk	puoli vuotta varhaiskasvatuksen opettajana	oli ollut hieman aikaa hahmotella omaa opettajuutta, mutta ei ollut kerennyt muodostua selkeää käsitystä	
Aino	lukio, opiskeli hetken verran toista alaa yliopistossa	työskennellyt lasten parissa järjestö- ja lastenhoitotyön kautta	mielikuva siitä, että opintojen aikana opiskelijoille kerrotaan, miten ollaan hyviä opettajia	
Taru	lukio + ylempi korkeakoulututkinto	ei varsinaista työkokemusta, kiinnostus alaa kohtaa kumpusi omista lapsista	varhaiskasvatuksen opettajana saa käyttää omaa luovuutta, työ on ihmisläheistä	
Henna	lukio	ei varsinaista työkokemusta, kiinnostus alaa kohtaa kumpusi omista lapsista	ei varsinaista käsitystä opettajuudesta, sillä koko ala oli vielä varsin tuntematon, ajatteli yleisesti opettajuudesta ja opettajana toimimisesta "vanhanaikaisesti" (opettaja auktoriteettina)	

TAULUKKO 1. Taustatietoja haastatteluun osallistuneista.

Toteutin pilottihaastattelun joulukuussa 2019, johon osallistui vasta valmistunut varhaiskasvatuksen opettaja Ilona. Löysin hänet omien kontaktien kautta. Haastattelu tapahtui Oulun yliopistolla ja se kesti noin 48 minuuttia. Pilottihaastattelusta tuli valmista litteraattia hiukan yli 15 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Pilottihaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelun teemarunkoa (Liite 1) ja hioa sitä toimivammaksi. Lisäksi sain aloittelevana tutkijana ja haastattelijana kokemusta haastattelemisesta. Pilottihaastattelu oli muodoltaan teemahaastattelu. Teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun väli-muoto, ja teemahaastattelusta käytetäänkin myös nimeä puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelua tehtäessä teemat, joihin kysymykset liittyvät, ovat tiedossa, mutta niitä ei ole ennakoon muotoiltu ja järjestelty tiettyyn järjestykseen. (Hirsjärvi ym., 2009, 208; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87-88.) Kuten pilottihaastattelun teemarungosta (Liite 1) on havaittavissa, minulla kuitenkin oli mietittynä joitain kysymyksiä haastattelua varten. Perustelen toimintatapaani sillä, että koska tutkimukseni keskiössä on työssäoppimiskokemukset koko opintojen ajalta, oli hyvä antaa haastateltavalle aikaa paneutua haastattelun teemoihin ja palautella mieleen työssäoppimiskokemuksia.

Pilottihaastattelun ja kansainvälisiin tutkimuksiin tutustumisen avulla haastattelujen teemarunko (Liite 2) muotoutui lopulliseen muotoonsa. Toteutin pilottihaastattelun, kun tutkimuksen tarkastelukulmana oli varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien ammatilliseen kasvu. Haastattelumuotona säilyi hyväksi havaittu teemahaastattelu. Haastattelin huhtikuun 2020 aikana neljää varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevaa, jotka olivat juuri valmistumisen kynnyksellä. Haastateltavien etsiminen ja löytäminen oli pitkä prosessi. Yritin tavoittaa opiskelijoita useaan otteeseen sähköpostilistan kautta ja sain myös apua ASKEL-hankkeessa työskenteleviltä henkilöiltä. Kaksi haastateltavaa löysin kysymältä heitä henkilökohtaisesti. Loput kaksi haastateltavaa löytyi vielä viimeisen yrittämisen kautta sähköpostilistan avulla. Haastattelujani sekoitti korona. Jouduin muuttamaan kasvokkain käytävät teemahaastattelut etäyhteyksien kautta toteutettaviksi. Lichtman (2013) näkee, että erityisesti etäyhteyksien kautta tehtävissä haastatteluissa haastattelijan on tärkeä pohtia, miten saa aikaan miellyttävän ilmapiirin (Lichtman, 2013, 212). Huomasin, että tässäkin auttoi harjoitus. Tietoteknisten välineiden käyttö helpottui joka haastattelun jälkeen ja mielestäni opin kerta kerran jälkeen antamaan haastateltaville enemmän tilaa kertoa ajatuksiaan.

Iidan kanssa käyty haastattelu käytiin tietoteknisistä syistä videopuhelun välityksellä ja tallensin haastattelun tietokoneen ääninauhurilla. Haastattelu kesti noin 43 minuuttia ja litteraattia tuli 19 sivua. Iida oli tutustunut työssäoppimisten aikana kirjoittamiinsa pedagogisiin päiväkirjoihin ja opintojaksoihin liittyviin tehtäviin. Koen, että haastatteluun valmistautuminen ja aiheeseen virittäytyminen auttoivat keskustelun etenemisessä. Tämän haastattelun pohjalta pystyin myös pohtimaan itsenäni haastattelijana ja miettimään esimerkiksi kysymysten asettelua. Kysyin myös pari täydennyskysymystä sähköpostitse saaden vastauksiin kirjalliset vastaukset, jotka liitin varsinaisesta haastattelusta kirjoitetun litteraatin loppuun.

Ainon haastattelu oli kestoltaan 1 tunnin ja 14 minuuttia ja litteraattia syntyi yhteensä 26 sivun verran. Haastattelu toteutettiin Zoom- etäyhteyden avulla, ja haastattelusta tallennettiin videotallenne. Itse haastattelutilanne oli luonteeltaan rento ja asiat soljuivat omalla painollaan eteenpäin. Haastateltavan kanssa pystyttiin luontevasti keskustelemaan työssäoppimisiin liittyvistä kokemuksista. Myös Aino oli ennakkoon käynyt läpi työssäoppimisjaksoihin liittyviä dokumentteja ja haastattelussa nousi ilmi tämän tärkeys myös tutkimukseni aiheen kannalta. Kysyin myös Ainolta täydennyskysymyksen sähköpostin välityksellä saaden kirjallisen vastauksen. Vastaus on liitetty haastattelusta kirjoitetun litteraatin loppuun.

Tarun haastattelu toteutettiin Zoom- etäyhteyden avulla, ja haastattelu kesti noin 45 minuuttia. Litteraattia tuli yhteensä 18 sivua. Ainakin itse koin haastattelun tunnelman rennoksi ja oli hyvin mielenkiintoista kuunnella Tarun kokemuksia työssäoppimisjaksolta, jolle hän pääsi vallitsevista olosuhteista huolimatta.

Hennan haastattelua sävytti ongelmat tietotekniikassa ja päädyimme varsin nopeasti Iidan haastattelun mukaiseen ratkaisuun. Kävimme haastattelun videopuhelun välityksellä tietokoneen ääninauhurin tallentaessa keskusteluamme. Itse haastattelu kesti noin 49 minuuttia, ja valmistalitteraattia tuli 19 sivua. Tunsimme Hennan kanssa entuudestaan ja mielestäni tämä näkyi haastattelun lämpimässä luonteessa.

3.4 Aineiston analyysi

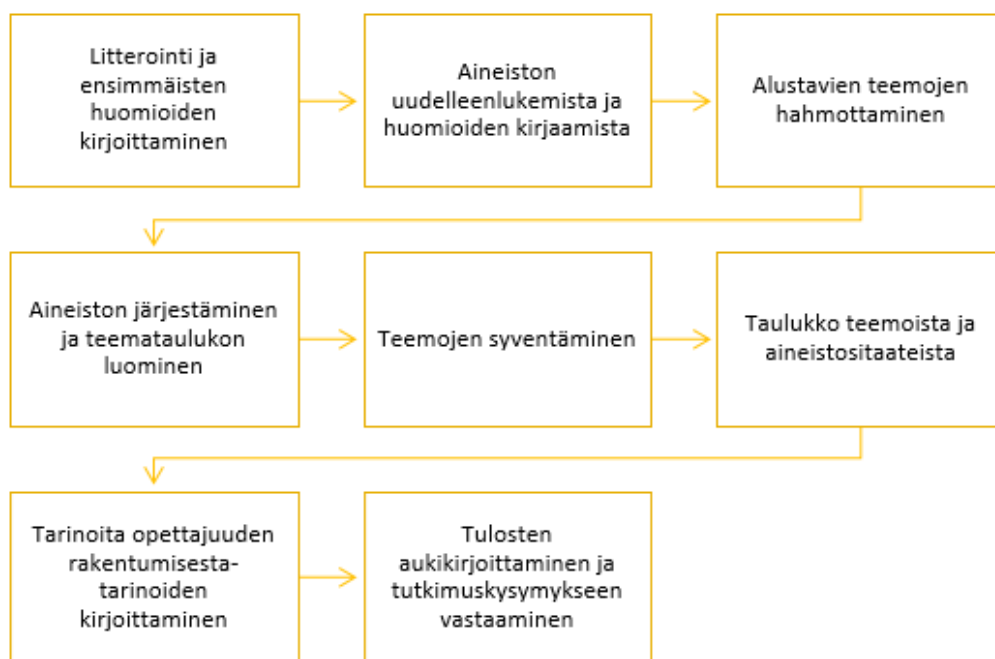
Perehtyessäni kirjallisuuteen ja erilaisiin analyysitapoihin, joita voi käyttää kerronnallisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa, tutustuin sekä sisällönanalyysiin että temaattiseen analyysiin. Analyysitapoihin tutustuminen ei ollut yksioikoista, sillä kuten aiemmin mainitsin, metodologiset valinnat eivät olleet helppoja, ja se vei aikaa. Hirsjärven ja kumppaneiden (2018) pohdintoja lukiessa oli huomattavissa sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin erojen olevan pinnallisia ja välillä hankalasti ymmärrettävissä. He tuovat esille, että sisällönanalyysistä ja temaattisesta analyysistä on puhuttu myös osittain synonyymeina, mikä hankaloittaa analyysitavan nimeämistä. Braun ja Clarke (2006) huomauttavat, että sisällönanalyysissä keskitytään aineiston ilmeiseen sisältöön, kun taas temaattinen analyysi pureutuu syvemmälle kuvailemalla piilevää sisältöä. Kenties tämä on se, mikä aiheuttaa eriäviä mielipiteitä, kun pohditaan analysoitavaa sisältöä. Jotkut tutkijat näkevät analyysin joko sellaisena, että analysoidaan sisällön merkityksiä tai aineistossa piilevänä olevia teemoja. Näitä ei kuitenkaan voi tehdä yhtä aikaa. (Braun & Clarke, 2006, 84.) On myös mahdollista toimia niin, että tutkija tekee päätöksen ennen analyysin aloittamista, että kumpaan hän kohdistaa huomion aineiston sisällössä (Joffe & Yardley, 2004, 63). Lopulta päädyin käyttämään kumpaakin limittäin ja osoitan myöhemmin tässä luvussa, miten etenin analyysissä. Mayring (2004) huomauttaa, että erilaisten analysointitapojen yhdistäminen on mahdollista, kunhan se on perusteltua (Mayring, 2004, 269). Perustelen valintaani analysointitapojen sopimisella aineistoni tarkasteluun.

Heikkinen (2018) tuo esille, että on kaksi erilaista vaihtoehtoa käyttää kerronnallisuutta aineiston analyysimenetelmänä: *narratiivien analyysi* ja *narratiivinen analyysi*. Ensiksi mainitussa, eli narratiivien analyysissä, kerätyn aineiston kertomukset luokitellaan esimerkiksi erilaisten kategorioiden mukaan. Itse ajattelin tämän olevan sisällönanalyysiä ja/tai temaattista analyysiä. Puolestaan narratiivisessa analyysissä kertomuksista muodostetaan kokonaan uusi kertomus, jossa nousee esille aineiston keskeiset teemat. (Heikkinen, 2018, 181.) Alun perin aioin tarkastella narratiiveja, mutta päädyin muodostaan haastatteluista uusia kertomuksia, tarinoita opettajuuden rakentumisesta. Näin ollen aineiston analyysimenetelmä on yhdistelmä narratiivien ja narratiivista analyysiä.

Hsieh ja Shannon (2005) toteavat, että *teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä* tutkijan valitsema teoria ohjaa vahvasti sitä, mitä aineistosta etsitään ja mihin kiinnitetään huomiota. Tässä tutkimuksessa analyysi on toteutettu teoriaohjaavana. Olen tehnyt analyysiä rinta rinnan kansainvälisten tutkimusten lukemisen kanssa, eli olen litteroinnin ohessa kirjoittanut ylös huomioita.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 109) puolestaan toteavat, että tällaisessa analyysissä voi olla mukana teoria, mutta se ei ole pakollista. Narratiivinen analyysi suhteutuu tähän siten, että olen muodostanut analyysiprosessin aikana alustavia teemoja, ja tämä on puolestaan osiltaan ohjannut tiedonhakua kansainvälisten tutkimusten suhteen. Olen siis alusta pitäen lähtenyt kartoittamaan, mitä muut tutkimukset ovat sanoneet analyysiprosessin aikana muodostuneista teemoista: tulevatko tutkimukset niitä vai olenko kenties löytänyt jotain uutta? Narratiivien analyysin käytön ja sen hyödyn olen perustellut laajemman ymmärryksen saamisena ja kokonaiskuvan hahmottamisessa. Olen läpikäynyt aineistoa ja nostanut esille ehkä myös osittain piilossa olleita teemoja.

Braun ja Clarke (2006) esittävät, että temaattisen analyysin voi toteuttaa kuusivaiheisena: 1) Tutustu aineistoon. 2) Koodaa ja pelkistä kiinnostavat asiat. 3) Etsi potentiaalisia teemoja. 4) Tarkastele teemoja ja tee käsitekartta. 5) Määrittele ja nimeä teemat ja 6) Kirjoita raportti. (Braun & Clarke, 2006.) Mukailin osittain heidän malliansa analyysiprosessista. Tulkitessani Tuomen ja Sarajärven (2018, 142) ajatuksia sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin eroista ja samankaltaisuuksista, huomasin niiden kietoutuneen hyvin yhteen tekemässäni analyysissä. Mielestäni sisällönanalyysiin kuuluva systemaattisuus teemojen työstämisessä ja temaattisen analyysin pohdiskeleva työote kulkevat limittäin analyysissä. Kuvaan alla olevassa kuviossa (KUVIO 2) tämän tutkimuksen analyysin vaihteita.



KUVIO 2. Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa.

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla haastattelut ja jo ennen litterointia anonymisoin aineiston. Tämä tarkoittaa, että olen muuttanut kaikki sellaiset tiedot, joiden perusteella haastattelut pystyttäisiin tunnistamaan. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 438.) Otin tavoitteeksi, että litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jotta se olisi vielä tuoreessa muistissa ja voisin tarvittaessa tehdä omia tarkentavia havaintojani litterointivaiheessa. Näin ollen ei tullut myöskään tilannetta, että olisi monta tuntia litteroitavaa rästissä, vaan hoidin litteroinnin aina ennen seuraavaa haastattelua. Käyttämässäni litterointimerkistössä olen osittain hyödyntänyt Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) esittelemiä litterointimerkkejä:

(.)	Tauko
[]	Toinen puhuja puhuu toisen puheenvuoron aikana joko päällekkäin tai puhetaukojen välissä
Mm	Yksi osallistuja myötäilee
£tekstiä£	Hymyilevä ääni
(joo)	Sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	Sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	Pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	Kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja tai selityksiä tilanteesta

Esimerkki litterointimerkkien käytöstä aineiston litteroinnissa:

Haastattelija: Tuota, jos tästä lähtee miettiin niinku yliopiston puolen ohjausta, siihenhän kuuluu praktikum niinku yliopiston ohjaava opettaja. Mit- koiksää, että mitä sää sait siitä sitte?

Hona: No sillonhan sitte jo opettaja tuli sielä käymään Mm kävikö jopa kaks kertaa. Muistaakseni kävi Mm aika alussa ja sitte lopussa. Et se nyt oli hyvä. Ainut mitä mää oon siinä miettiny niin sehän oli vaan keskustelut. Mm Että hän ei nähny, että miten esimerkiksi mää oon ryhmässä tai kertaakaan, että miten

mää oon vaikka lasten kans. Mm Että sii- sitä se siitä jotenki puuttuu. Mutta tietystihän sitte kyllähän niinku ohjaava opettaja päiväkodin puolelta kertoo, että miten on mennä. Mut se on tietysti aina eri asia että. Mm Kertomisen (.) niinku kertomisen mut (.) kuulee siitä niinkö toisen puheesta sen. Mm [H: verrattuna jos ite] näkee. Mm [H: se on kyllä ihan]

Temaattisessa analyysissä aineistosta kerätään ja pelkistetään kiinnostavat asiat (Hirsjärvi ym., 2018, 142). Tässä tutkimuksessa nämä kiinnostavat asiat ovat litteroinnin aikana ja sen jälkeen tehtyjä huomioita. Pilottihaastattelun litteroin suoraan Google Docs- tiedostoon, johon oli helppo kommentoida ja tehdä huomioita marginaaliin. Iidan, Ainon, Tarun ja Hennan haastatteluiden litteroinnissa hyödynsin Elan-ohjelmaa, jonka litteraatit toin myös Google Docs-tiedostoksi. Näin huomioiden ja kommenttien kirjaaminen oli helpompaa. Useamman lukukerran jälkeen aloin jäsentämään huomioista ja niihin liittyvistä aineistositaateista teemataulukkoa. Tämän jälkeen ryhdyin pohtimaan teemojen välisiä suhteita ja syventämään niitä. On huomioitava, että teemat eivät välttämättä ole suoraan nähtävillä aineistosta, vaan tutkija tulkitsee aineistoa ja nostaa esiin teemoja. (Hirsjärvi ym., 2018, 142.) Varsinkin laajempien teemojen hahmottamisessa olen käyttänyt omaa tulkintaa. Analyysin edetessä teemat syventyivät ja muodostin teemoista taulukon (TAULUKKO 2), joka auttoi jäsentämään tutkimuksen tuloksia.

<i>yläteemat</i>	<i>alateemat</i>
ohjaus	päiväkodin ohjaava opettaja yliopiston ohjaava opettaja
tuki	praktikumit arjessa saatu tsemppaus
varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävien harjoittelu	teorian ja käytännön yhdistäminen oman opettajuuden harjoittelu ja löytäminen konkreettiset opitut taidot oman osaamisen täydentäminen
reflektio	

TAULUKKO 2. Aineiston pohjalta muodostetut ylä- ja alateemat.

Teemat syventyivät aineiston uudelleenlukemisen myötä ja yhdistin taulukkoon myös teemojen alle sopivia sitaatteja. Tämän jälkeen sain idean, että kertoisin jokaisesta haastateltavasta tarinan, miten juuri heidän opettajuutensa ja ammatillinen identiteetti on rakentunut työssäoppimisjaksojen aikana. Tarinoiden muoto eli, ja ne kokivat analyysiprosessin aikana muutoksia. Lähdin liikkeelle tilanteesta, jossa tarinat olivat pitkiä ja sisälsivät aineistositaatteja. Tiivistin tarinoita ja siirsin aineistositaatit tuloslukuun. Tulosten aukikirjoittaminen oli myös uuvuttavaa, sillä kirjoittamisprosessi oli kestänyt jo pitkään ja edessä oli viime metrit. Sain kuitenkin kasaan viisi tarinaa opettajuuden rakentumisesta ja vedin niistä johtopäätöksiä viitaten kansainvälisiin tutkimuksiin.

4 Tarinoita opettajuuden rakentumisesta

Jokainen opettajaksi opiskeleva, suuntautumisesta huolimatta, kasvaa ja kehittyy opintojen aikana rakentaen persoonallista tapaa olla opettaja. Opettajuus ja ammatillinen identiteetti voidaan siis Salon (2008) ajatuksiin peilaten nähdä henkilökohtaiseksi tarinaksi (Salo, 2008, 82). Kuten Hänninen (2018) on todennut, tarinan perusominaisuuksiin kuuluu sen eteneminen ajassa ja erilaiset tapahtumat ovat tarinoiden keskeistä materiaalia (Hänninen, 2018, 190). Peilaten tätä tutkimukseeni, tarinat tapahtuvat opintojen, ja erityisesti työssäoppimisjaksojen, aikana. Kukin opiskelija voi nähdä erilaiset asiat merkityksellisenä oman opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Opettajuutta voidaan kuvata matkana, jonka eri vaiheissa kohdataan muita ja etsitään omaa suuntaa (Räsänen, 2007, 30). Tässä luvussa esittelen viiden haastattelemani opiskelijan tarinat opettajuuden matkalta, opintojen aloittamisesta ja ennakko-oletuksista lähtien tähän päivään saakka. Tarinat ovat muodostuneet haastatteluiden pohjalta. Tarinoita kirjoittaessani olen tavoitellut sitä, että niissä olisi havaittavissa haastateltavien ääni ja heidän kokemuksensa opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

4.1 Ilonan tarina

Ilonalla ei ollut yläkoulun tet-viikkoa lukuun ottamatta kosketusta varhaiskasvatuksen kontekstiin ennen yliopisto-opintojen aloittamista. Lukion jälkeen ja välivuoden aikana hän kartutti kokemusta opetus- ja kasvatustyöstä työskentelemällä koululla. Tämä aika auttoi kypsyttämään ajatusta opettajan ammatista. Ilonan ensimmäisenä hakutoiveena oli luokanopettajan tutkinto-ohjelma, mutta hän oli tyytyväinen päästessään opiskelemaan varhaiskasvatusta. Ilona toi selkeästi esille ennakko-oletuksissaan varhaiskasvatuksen opettajuutta kohtaan työkokemuksen puutteen. Tässä näkyi se, ettei hänellä varsinaisesti ollut ajatusta siitä, millaista on olla varhaiskasvatuksen opettaja. Ilonan kuva itsestä varhaiskasvatuksen opettajana kypsyi opintojen aikana. Hän mainitsi työssäoppimisjaksot ja ohjaavien opettajien esimerkit.

Ensimmäinen työssäoppiminen sijoittui ensimmäisen opiskeluvuoden syksylle, ja hän suoritti tämän pari viikkoa kestäväen orientoivan työssäoppimisjakson 3-5- vuotiaiden ryhmässä. Ilona toi esille, että päivät olivat pitkälti sivussa seuraamista ja päiväkodin toimintaan tutustumista. Hän koki tämän hyvänä ja pehmeänä laskeutumisena varhaiskasvatuksen kontekstiin ja ammatillisen identiteetin rakentamisen kannalta. Työssäoppimisjakso antoi peruspohjaa opettajuuden

rakentumiselle. Päiväkodin puolelta ohjaava opettaja oli Ilonan mukaan positiivisesti vaikuttamassa hänen ammatillisen identiteettinsä ja opettajuuden rakentumisessa. Hänen esittämät kysymykset, yhdessä käydyt keskustelut ja kokemus laittoivat pohtimaan asioita sekä hän sai pedagogisia toimintamalleja haastaviin tilanteisiin.

Toisena opiskeluvuonna Ilona suoritti ensimmäisen pedagogisen harjoittelun jälleen 3-5-vuotiaiden ryhmässä. Oli havaittavissa, miten jännittävää oli pitää ensimmäisiä tuokioita ohjaavan opettajan läsnäollessa ja seurata sivummalla. Ilona oli asettanut työssäoppimisjaksolle tavoitteeksi harjoitella opettajan roolissa olemista. Tätä tuki vahvasti opintojaksolle asetettujen tehtävien lisäksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja sen harjoittelu. Tämä kaikki ovat olennainen osa opettajuutta ja sen harjoittelemista. Ilona halusi saada varmuutta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta. Päiväkodin ohjaavan opettajan rooli auttoi tätä, sillä hän antoi Ilonalle tilaa kokeilla omia siipiään opettajana ja harjoittelemaan varhaiskasvatuksen opettajan monipuolisia työtehtäviä. Konkreettisina opittuina taitoina Ilona mainitsi lasten tulkitsemisen ja havainnoinnin. Tällä hän tarkoitti sitä, miten hän oli kehittynyt toimimaan tilanteiden vaatimilla tavoilla. Myös ryhmänhallintataidot ja lasten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen toiminnan suunnittelun apuna olivat kehittyneet.

Ilona antoi hieman yleistä kritiikkiä yliopiston ohjaavan opettajan roolista. Opettaja kävi sekä konkreettisesti päiväkodissa että oli läsnä yliopistolla järjestettävissä praktikumeissa. Tästä huolimatta Ilona koki, että nämä käytännöt eivät tukeneet parhaalla mahdollisella tavalla ammatillisen identiteetin ja opettajuuden rakentumista. Ilonan mielestä olisi ollut hyvä, jos yliopiston ohjaava opettaja olisi päässyt näkemään opiskelijat tositoimissa lapsiryhmässä. Näin ollen palaute ja ohjaus olisi voinut olla spesifimpää juuri jokaisen opiskelijan tilanteeseen nähden, ja yliopiston ohjaava opettaja olisi voinut tukea ja haastaa eri tavoin opettajuuden rakentumisessa. Työssäoppimisjaksoon liittyvät praktikumit antoivat Ilonalle vertaistukea muilta opiskelijoilta. Hän toi esille, että asioiden yhdessä pohtiminen antoi asioille uusia näkökulmia ja olivat antoisia oppimisen kannalta. Erityisesti loppupraktikumin Ilona koki tärkeäksi, sillä se kokosi työssäoppimisjakson ja siellä pystyi tarkastelemaan tavoitteisiin pääsemistä.

Ilonan opintoihin kuului myös lyhyt kahden viikon esi- ja alkuopetuksessa tehtävä työssäoppimisjakso. Tämän työssäoppimisen hän suoritti alakoulussa kakkosluokassa. Isoin ja tärkein anti omalle opettajuudelle Ilona totesi esiopetuksen jatkumon alkuopetukseen. Ilona korosti, että oli tärkeä päästä näkemään tulevana varhaiskasvatuksen opettajana, mitä koulun puolella tehdään.

Hän totesi myös, että ohjaavan opettajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta on tärkeää, että lasten mahdolliset tuen tarpeet huomattaisiin jo varhaiskasvatuksen puolella.

Varhaiskasvatuksen opintojen viimeinen työssäoppimisjakso sijoittui kolmannen vuoden keväälle, ja Ilona oli tyytyväinen päästessään esiopetusryhmään. Päiväkodin ohjaava opettaja antoi Ilonalle tilaa harjoitella ja kehittää omaa opettajuutta. Hän arvosti saamaansa monipuolista palautetta rakentavine kommentteineen. Tämä työssäoppimisjakso auttoi Ilonaa täydentämään näkemystä pienen lapsen polusta varhaiskasvatuksen aloituksesta esiopetuksen kautta kouluun.

Jälkeenpäin katsottuna Ilona huomasi, miten opintojen alun epävarmoista oletuksista varhaiskasvatuksen opettajan työtä kohtaan ajatusmaailma oli kehittynyt. Hän oli saanut työssäoppimisjaksojen aikana nähdä erilaisia ohjaavia opettajia ja samalla eri tapoja toimia varhaiskasvatuksen opettajana. Tämä avarsi hänen ajatusmaailmaansa siitä, miten tätä työtä tehdään omalla persoonalla ja jokainen opettaja on omanlaisensa. Ei tarvitse mennä mihinkään muottiin, sillä tarvitaan monenlaisia opettajia.

4.2 Iidan tarina

Ennen varhaiskasvatuksen yliopisto-opintoja, Iidalla oli alaan liittyvä tutkinto suoritettuna. Lisäksi hänelle oli jo kertynyt työkokemusta varhaiskasvatuksen kontekstista. Näin ollen Iidalla oli jo käsitystä alasta ja siihen liittyvistä haasteista, jotka olivat osana innoittamassa häntä hakeutumaan opintojen pariin. Nämä taustat huomioiden Iidasta oli hieman hassua käydä tutumispäivinä päiväkodissa. Iida kuitenkin arvosti, että oli tilaisuus nähdä tuleva työssäoppimispaikka yhdessä parin kanssa.

Iida meni rennoin ottein ensimmäiseen työssäoppimiseen katsoen ja tutkaillen, mitä sieltä voisi oppia. Lapsiryhmä koostui esiopetusikäisistä lapsista. Työssäoppimisjaksolle oli annettu suoritettavaksi erilaisia tehtäviä, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) oppimisen osa-alueita integroivan toiminnan suunnittelu ja toteutus. Näitä varhaiskasvatuksen opettajalle ominaisia työtehtäviä Iida toteutti yhdessä parinsa kanssa. Hänelle syntyi kuitenkin sellainen olo, että tehtävistä olisi saanut enemmän irti yksinään, ja hän omalla tapaa jäi myös kaipaamaan sitä.

Tällä työssäoppimisjaksolla Iidan mukaan päiväkodin puolelta ohjaava opettaja oli niin sanotusti ”hitaasti lämpenevä”. Iida otti aktiivisen roolin ja kysyi häntä mietityttäviä asioita. Näin ollen Iida halusi kehittää omaa osaamistaan ja ajatusmaailmaansa saaden sekä vertaistukea pariltaan että tukea päiväkodin ohjaavalta opettajaltaan. Yhdessä parin ja ohjaavan opettajan kanssa käyty keskusteluhetki antoi mahdollisuuden syventää omaa osaamistaan, sillä ohjaava opettaja auttoi mieltä painavissa asioissa, selvensi epäselviä asioita ja kertoi tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan työn arjesta. Yliopiston ohjaava opettaja auttoi Iidaa tarkastelemaan asetettuja tavoitteita ja miettimään uusia lopun työssäoppimisjakson ajaksi. Yliopistolla järjestetty praktikum ei ollut Iidalle merkityksellinen opettajuuden näkökulmasta, sillä siellä kädyt keskustelut eivät ole hänelle ominaisin tapa oppia ja käydä oppimaansa läpi. Kumpikaan ohjaavista opettajista eivät haastaneet miettimään omaa opettajuutta tai kehittyvää ammatillista identiteettiä.

Iida oli asettanut itselleen tavoitteeksi tälle työssäoppimisjaksolle, että hän saisi selkeyttä varhaiskasvatuksen opettajan roolista ja työtehtävistä lapsiryhmästä. Häntä kuitenkin hämäsi ryhmässä toimivien varhaiskasvatuksen opettajien erilaiset tavat tehdä työtä. Kumpikin toimi omalla tavallaan opettajana, ja tämä oli osittain myös Iidalle hieno tilaisuus nähdä erilaisuuksia opettajuudessa. Iidalle jäi hieman epävarmuutta sekä varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluvista työtehtävistä että opettajuuden rakentumisesta. Ensimmäinen työssäoppimisjakso olikin siis pientä herättelyä ammatillisen identiteetin ja opettajuuden pohtimisessa. Tämän lisäksi Iida oli pohtinut, että varhaiskasvatuksen opettajan työt eivät välttämättä ole sitä, mitä hän tekisi tulevaisuudessa ja miten hän suuntaisi opintoja.

Toisen työssäoppimisjakson Iida koki ensimmäistä avartavammaksi. Vaikka tässäkin työssäoppimisessa hän oli lapsiryhmässä, jossa oli kaksi opiskelijaa, hän sai oman ohjaavan opettajan. Päiväkodin ohjaava opettaja antoi henkilökohtaista palautetta ja arviointia Iidan toiminnasta. Hän myös oli vahvana tukena Iidan ohjatessa lapsiryhmää, vaikka oman tilan saaminen ja oman opettajuuden kehittäminen oli hieman haastavaa toisen opiskelijan vuoksi. Iida kuitenkin pystyi toimimaan itsenäisesti ja ottamaan opettajan roolia ja olemaan opettaja sekä luottamaan siihen, että saa tarvittaessa tukea. Ohjauskeskusteluiden ei aina tarvitse olla niin virallisia ja pöydän ääressä käytyjä. Iida arvosti sitä, että hänen päiväkodin ohjaava opettajansa hyödynsi pienetkin tilaisuudet keskusteluun ja hänen toimintansa läpikäymiseen. Arkiset hetket pukuhuoneen penkillä lasten lähdettyä olivat mainioita tilaisuuksia koota ajatuksia ja käydä päivää sekä oppimaansa läpi.

Työtiimin merkityksestä opettajuudelle ja ammatilliselle identiteetille Iida mainitsi ryhmän toisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa käydyt keskustelut. Tämän opettajan kanssa hän pysyi käydä erilaisia keskustelua, sillä Iida tiesi, etteivät näiden keskusteluiden aiheet näy hänen varsinaisen ohjaavan opettajan ajattelussa ja toiminnan toteutuksessa. Iida siis aktiivisesti keskusteli ja otti selvää häntä kiinnostavista asioista. Hän myös pääsi näkemään, miten kahden varhaiskasvatuksen opettajan tavat hyödyntää teoriaa käytännössä, erosivat toisistaan. Tämä auttoi Iidaa itseään teorian käytännön viemisessä, ainakin jos vertaa ensimmäiseen työssäoppimiseen.

Yliopiston ohjaavan opettajan roolista ammatillisen identiteetin ja opettajuuden kehittymisen kannalta Iida nosti esille työssäoppimiseen kuuluneen väliraportin. Siinä käsiteltiin paljon arviointia, jota yliopiston ohjaava opettaja sitten kävi opiskelijoiden kanssa läpi. Iida koki oppineensa tästä ja saaneensa taas jotain pientä omalle kehittyvälle opettajuudelleen. Tämä työssäoppimisjakso antoi Iidalle pohtimista tulevaisuuden kuvioista. Hän pääsi kehittämään omaa opettajuuttaan ja pohtimaan ammatillista identiteettiään. Iidalla on takana monipuolisia opintoja ja hän on miettinyt erilaisia vaihtoehtoja varhaiskasvatukseen liittyen. Saadut kokemukset vahvistivat Iidan ajatusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta ja auttoivat suhtautumaan positiivisemmin työhön.

Kulunut kevät toi koronan muodossa haasteita työssäoppimisjaksojen järjestämiseen, ja Iidakin joutui tekemään sen etänä. Hän ei kuitenkaan kokenut sitä mitenkään hirveänä puutteena, sillä hän oli itse aktiivisesti tehnyt töitä opintojen aikana eikä näin ollen mahdollinen työelämään siirtyminen olisi ollut hirveän iso loikkaus. Oman opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentuminen oli siis työn alla myös sijaisuuksia tehdessä.

Iida yhdisti vahvasti omaan opettajuuteensa työn kokonaiskuvan hallinnan ja sen, ettei päässyt näkemään kaikkea työssäoppimisjaksojen aikana. Esimerkiksi talon yhteisiin palavereihin ja tiimipalavereihin hän ei päässyt kuin vasta toisella, ja näin ollen viimeiseksi jääneellä, päiväkodissa tehdyssä työssäoppimisjaksolla. Tähän kokonaiskuvan hallintaan Iida liitti myös sen, että työssäoppimisjaksot ovat sijoittuneet loppu- ja alkuvuoteen, eikä opiskelijana ollut mahdollisuutta nähdä, miten päiväkodissa lähtee toimintakausi alkuun. Koulutus ei siis tarjonnut kaikkea Iidan tarvitsemaa tietoa, vaan joitain asioita olisi opeteltava töitä tekemällä.

Opintojen loppuvaiheessa Iida kuvaili opettajuuden rakentumisen kautta itseään opettajana, joka haluaa huomioida kaikessa toiminnassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Hän siis haluaa pyrkiä pois perinteisestä opettajajohtoisesta mallista ja mennä kohti lapsia osallistavaa

mallia. Iida harjoitteli ja mietti näiden linssien kautta niin sekä teoreettisia opintoja että työssäoppimisjaksoja sekä siellä suoritettuja tehtäviä.

4.3 Ainon tarina

Aino sai sysäyksen kohti varhaiskasvatuksen opintoja huomatessaan, ettei hänen sen hetkiset opinnot olleetkaan hänelle ominta alaa. Myös lähipiirin kannustus ja opettajaurat kannustivat kohti opettajuutta ja hakemaan opiskelemaan varhaiskasvatusta. Hän ajatteli opintojen alussa, että tultuaan opiskelemaan opettajaksi hänelle annetaan tietoa lapsen kehityksestä ja millaista on olla hyvä opettaja. Aino kuitenkin totesi, että opettajuuden rakentuminen oli sellainen asia, jonka on tajunnut pikkuhiljaa, eikä kukaan tule sanomaan, miten olla hyvä opettaja. Vuosi vuodelta onkin osannut ja ymmärtänyt enemmän.

Ennen ensimmäistä työssäoppimisjaksoa olleet tutustumispäivät olivat hänelle tärkeitä kokemuksia. Se, että pääsi jo hiukan tutustumaan niin lapsiin ja aikuisiin kuin koko päiväkotiin, auttoi suurimman jännityksen selättämisessä. Varsinaisen työssäoppimisjakson Aino aloitti hyvillä fiiliksillä pienten ryhmässä. Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta Aino koki tärkeäksi, että hän pääsi näkemään heti ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla eri ikäisten lasten toimintaa. Aino totesi, että jälkeempäin oli opettavaista huomata omaa reflektiota pedagogisesta päiväkirjasta lasten kehittymisestä ja niiden eroista.

Aino pääsi harjoittelemaan varhaiskasvatuksen opettajan erilaisia työtehtäviä ja huomasi, ettei ollut hoksannut ajatella vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja sen tärkeyttä. Ohjaavan opettajan lisäksi arjessa oli tukena myös toinen opiskelija, sillä kyseisessä työssäoppimisessa lapsiryhmässä oltiin pareittain. Aino näki toisen opiskelijan ja häneltä saadun vertaistuen tärkeänä työssäoppimisen jännittävyuden kannalta: heillä oli toisensa ja mieltä painavia ja askarruttavista asioista pystyi keskustella arjen hetkissä. He myös pitivät ohjaavan opettajan kanssa yhteisiä ohjauskeskusteluita kolmistaan, ja tämän Aino koki todella hyväksi käytännöksi oman kehittymisensä kannalta. Tämän lisäksi Aino sai yksilöohjausta oman opettajuuden rakentumisen tueksi. Sekä päiväkodin ohjaava opettaja että muu tiimi otti Ainon ja toisen opiskelijan osaksi tiimiä. Aino arvosti erityisesti sitä, että heitä kohdeltiin tasa-arvoisina tiimin jäseninä ja heidän mielipiteitänsä kysyttiin ja arvostettiin. Aino sai myös kosketusta varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluvasta moniammatillisesta yhteistyöstä. Lapsiryhmässä kävi puheterapeutti, joka oli hyvin avoin omasta työstään ja perusteli tekemiään valintojaan, vaikka Ainon päiväkodin ohjaava opettaja ei kaikista asioista ollutkaan hänen kanssaan samaa mieltä. Tämän

Aino koki valaisevaksi ja havainnollistavaksi kokemukseksi siitä, miten tulee olla itsevarma tekemistään pedagogisista valinnoistaan.

Aino kertoi arjen olleen pitkälti peruspuuhaamista leikkeineen ja toiminnan seuraamisineen. Hän piti myös musiikista innostuneena musiikkituokioita osana arkea. Aino sai palautetta arjen keskellä ja myös varsinaisissa ohjauskeskusteluissa. Tämän hän koki hyväksi käytännöksi, sillä häntä olisi kuumottanut liikaa saada palautetta ja liian yksityiskohtaista palautetta heti toiminnan jälkeen. Aino näki päiväkodin ohjaavan opettajan vaikuttaneen positiivisesti opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen antamalla varmuutta omien mielipiteiden ja osaamisen tärkeydestä antamalla niille arvostusta.

Praktikumit eivät Ainon mukaan olleet kovinkaan antoisia omalle opettajuudelle ja ammatilliselle identiteetille. Koska opiskelijaryhmä oli iso, kaikilla oli vain vähän aikaa kertoa omista kokemuksistaan. Aino oli jo käsitellyt osittain samoja asioita päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa ja saanut niistä keskusteluista ja päiväkodin arjesta enemmän ajateltavaa ja vinkkejä. Yliopiston ohjaavasta opettajasta ja tämän roolista opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa Aino kertoi tavoitteiden asettamisen ja niistä reflektoinnin näkökulmasta. Hän koki, että oli opettavaista pohtia ja käsitellä oppimaansa ikään kuin kolmannen ja samalla kyseenalaistavan puolen kanssa. Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta ensimmäinen työssäoppimisjakso herätteli Ainoa pohtimaan ja soveltamaan teoriaa käytännössä ja näkemään sen haastavuuden pienten ryhmässä. Aino ymmärsi, että on oikeasti tärkeä ymmärtää varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja miten sen sisältö on sovellettavissa riippumatta lasten ikätasosta.

Toisen työssäoppimisjakson Aino pääsi suorittamaan pienessä päiväkodissa, jonka arjessa korostui eri kielten käyttäminen. Ainon mielestä tämä antoi oman säväyksensä työssäoppimisjaksolle ja teki siitä monipuolisen kokemuksen. Kuuden viikon aikana Aino sai paljon vastuuta ja etsiä omaa tapaa toimia opettajana. Vastuun määrä myös yllätti Ainon. Vastuun saaminen ja toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi toi opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta varmuutta erilaisten kokonaisuuksia suunnitteluun ja toteutukseen. Aino haastoi itseään ja yhdisteli varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti eri oppimisen alueita, kuten liikuntaa ja musiikkia.

Päiväkodin ohjaavalta opettajalta saatu ohjaus tapahtui pitkälti arjen keskellä, sillä erillisille ohjauskeskusteluille ei ollut tilaa ja paikkaa. Aino ei kuitenkaan kokenut tätä huonoksi asiaksi, mutta erilainen ympäristö toi mukanaan erilaista ohjausta. Yliopiston ohjaavan opettajan kanssa

Aino kävi taas tälläkin työssäoppimisjaksolla läpi tavoitteita, niiden saavuttamista ja selkeyttämistä. Verrattuna ensimmäiseen työssäoppimisjaksoon, Aino koki kehittyneensä opettajana teorian soveltamisessa käytäntöön. Ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla Aino sovelsi varhaiskasvatussuunnitelman perusteita pienten ryhmässä, ja nyt Ainon lapsiryhmässä oli eri ikäisiä lapsia. Tämä toi mukanaan haasteita, sillä Ainon oli pohdittava, miten suunnitella toiminta tarpeeksi haastavaksi isommille, mutta pitää kuitenkin myös pienille sopivana.

Kolmannen, ja samalla viimeisen, työssäoppimisjakson Aino joutui suorittamaan täysin teoreettisena koronan vuoksi. Aino ei kuitenkaan nähnyt ratkaisua turhana ja sellaisena, että siitä ei olisi saanut mitään omalle opettajuudelleen ja ammatilliselle identiteetilleen. Ainon mielestä tämän työssäoppimisjakson teemat sopivat juuri tähän vaiheeseen opintoja, sillä oli tärkeä saada koottua ajatuksia opettajuudesta ja sen kehittymisestä koko opintojen saatossa. Lisäksi Ainon mielestä oli hyvä, miten tämä teoreettinen työssäoppimisjakso auttoi vahvistamaan omia taitoja perustelemaan toiminnan pedagogisia perusteluita vahvistaen näin ollen opettajuuden teoriapuolta.

Aino painotti myös vahvasti opettajuuden kehittymistä koko työuran aikana eikä yhden työssäoppimisjakson peruuntuminen, ja käytännön kokemusten puuttuminen vaikuta peruuttamattomasti opettajuuteen ja ammatilliseen identiteettiin. Valmistumisen lähestyessä Aino kuvaili itseään luovana ja keskustelevana opettajana, joka ottaa mahdollisuuksien mukaan kaikessa huomioon lasten lähtökohdat. Aino totesikin, että ei olekaan tarkoitus aloittaa varhaiskasvatuksen opettajan työtä sillä ajatuksella, että on valmis opettaja.

4.4 Tarun tarina

Alun perin Taru oli opiskellut toista alaa. Tarun ajatukset kohti opettajuutta ja lasten kanssa tehtävää työtä kumpusi kiinnostuksesta varhaiskasvatusta kohtaan, joka puolestaan syttyi omien lasten kautta. Hänen ennakko-oletuksissansa varhaiskasvatuksen opettaja pystyy käyttämään työssään luovuutta ja saa työskennellä ihmisten kanssa. Tärkeänä huomiona Taru myöskin nosti esille sen, että opettajana pystyy näkemään lasten kasvua ja tukemaan heidän kehitystensä.

Taru oli aloittanut opintoja jo ennen kuin oli jäänyt lasten kanssa kotiin. Opintojen taas jatkuessa Tarulla oli jännät paikat, sillä hän hyppäsi aika lailla suoraan työssäoppimisjaksolle. Tämä oli hänestä aika pelottavaa ja hurjaa, mutta parilta saatu tuki auttoi pääsemään hyvin alkuun.

Parin kanssa pystyi purkaa ajatuksia ja tsempata toinen toista. Taru pääsi ottamaan ensikosketusta opettajana olemiseen 5-6- vuotiaiden ryhmässä, eikä se mennytkään heti alusta pitäen niin kuin hän oli ehkä ajatellut. Toiminnan ohjaaminen, ohjeiden antaminen ja ryhmän huomioiminen ei tapahtunutkaan luonnostaan. Ensikosketus opettajan työhön oli todellista harjoittelua.

Tarun lähtökohdat huomioiden ensimmäinen työssäoppiminen oli vasta kurkistus varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Tämä työssäoppiminen loi pohjaa opettajuudelle ja ammatilliselle identiteetille. Tarulle työssäoppiminen opetti omien vahvuuksien kautta ja niiden avulla työskentelemistä ja sitä, että tätä työtä tehdään omalla persoonalla. Opettajia on erilaisia, ja hän saisi olla rauhallinen opettaja. Tarun kokemus päiväkodin ohjaavalta opettajalta saadusta ohjauksesta oli osaltaan hyvin järjestelmällistä ja hieman outoa. Toiminnasta saatu palaute oli myös kovin varovaista.

Ensimmäisen työssäoppimisjakson praktikumit eivät olleen Tarulle kovinkaan merkityksellisiä. Taru oli päässyt juttelemaan ja käymään tärkeitä asioita läpi parinsa kanssa, ja praktikumien sisältö oli työstettyä keskustelua samoista aiheista. Puolestaan yliopiston ohjaava opettaja auttoi Tarua uskomaan itseensä ja omaan tapaan toimia varhaiskasvatuksen opettajana antaen vahvistusta sille, että varhaiskasvatuksen opettaja saa ja voi olla rauhallinen.

Toiselle työssäoppimisjaksolle oli tyystin erilaiset lähtökohdat, Taru oli saanut taakseen teoriaopintoja helpottamaan käytännössä toimimista. Taru oli todella aktiivinen ja halusi kehittyä opettajana. Hän suunnitteli ja toteutti paljon monipuolista toimintaa. Aktiivisen toimimisen lisäksi Tarun opettajuus ja ammatillinen identiteetti pääsi rakentumaan myös päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa käytyjen keskusteluiden kautta. Tällä kertaa ohjauskeskustelut eivät olleet niin virallisia, kuin ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla. Taru koki tämän sopineen juuri siihen hetkeen hänen oppimisprosessissaan, sillä hän pääsi kyselemään ja keskustelemaan häntä pohdituttavista asioista arjen keskellä. Ohjaus oli kannustavaa ja realistinen palaute auttoi Tarua kehittämään opettajana ja hän näki, mihin kannatti kiinnittää huomiota.

Yliopiston ohjaavan opettajan rooli oli jälleen tsemppaava. Tarulle korostettiin, että nyt on se hetki, jolloin pystyy kokeilla kaikkea, epäonnistuminen ei haittaa eikä sitä tarvitse pelätä. Tämä antoi Tarulle innostusta haastaa itseään hyödyntämään sekä vahvuuksiaan että kokeilemaan myös jotain uutta. Kaiken kaikkiaan Tarulla oli sellainen fiilis, että oli turvallista kokeilla ja tehdä monipuolisesti erilaisia asioita. Tämä jätti jälkeensä hyvät kokemukset työssäoppimisjaksolta, sekä antoi suuntaviivoja siitä, millaisena opettajana Taru näkee itsensä ja millaiset arvot hän näkee tärkeinä. Lasten rauhallinen ja sensitiivinen kohtaaminen oli lähtökohta, mistä

Taru halusi lähteä liikkeelle ja minkä hän näki edesauttavan lapsiryhmän toiminnan ja tarpeiden havainnointia.

Nyt, kun kyseessä ei ollut parin kanssa tehtävä työssäoppimisjakso, praktikumit näyttäytyivät erilaisessa valossa, vaikka hän ei vielääkään nähnyt praktikumien antia omalle opettajuudelleen mitenkään merkittävänä. Ne mahdollistivat Tarulle kollektiivisen reflektion vertaistuen ja asioiden yhdessä pohtimisen muodossa. Lisäksi yliopiston ohjaavan opettajan tsemppaava asenne välittyi myös näistä tapaamisista. Toinen työssäoppimisjakso auttoi Tarua näkemään realistista kuvaa omista vahvuuksista sekä näkemään haasteita ja haastavia asioita, jotka hän nimeää vaikuttavan ammatilliseen identiteettiin ja sen rakentumiseen. Esimerkiksi ryhmän ohjaamisessa rajan vetäminen, milloin pelkkä ohjaaminen ei enää riitä vaan pitää sanoa ja toimia napakammin, tuotti vielä haasteita Tarulle.

Sattumusten kautta Taru pystyi tekemään kolmannen työssäoppimisjakson päiväkodissa täysin teoreettisen työssäoppimisjakson sijaan. Hän koki, että kun sai olla konkreettisesti päiväkodissa, siitä oppi paljon enemmän kuin teoreettisesta työssäoppimisesta. Koronan tuomat poikkeusolot toivat mukanaan sekä haasteita että mahdollisuuksia opettajuuden rakentumiseen. Taru nosti esille, että vähäinen lapsimäärä mahdollisti lasten yksilöllisen kohtaamisen entistä paremmin sekä juuri heille sopivan toiminnan järjestämisen. Hän pääsi ottamaan paljon vastuuta toiminnasta ja totesi sen olleen ihanaa: työssäoppimisjakso toi mukanaan tunteen, että tätä työtä Taru on halunnut tehdä ja nyt hän saa tehdä sitä.

Poikkeusolot antoivat mahdollisuuden myös runsaaseen ohjaukseen ja keskusteluihin päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa. Opintojen ja päiväkodissa vietettyjen työssäoppimisjaksojen kautta Taru oppi huomaamaan itselleen tärkeitä asioita ja pystyi näin ollen rakentamaan opettajuutta ja ammatillista identiteettiä keskusteluiden kautta. Taru oli asettanut itselleen tavoitteeksi, että oppisi löytämään juuri itselleen toimivan tavan nähdä tilanteet, joissa pitää toimia napakammin. Tämä oli jäänyt edellisiltä työssäoppimisjaksoilta ja oli hienoa, miten Taru jatkoi tätä hänelle tärkeäksi kokemaansa kehittämisen kohdetta osana opettajuuden rakentumista.

Yliopiston ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut tapahtuivat etänä, ja tämä hankaloitti Tarun mielestä syvällisempää keskustelua. Tätä kun vertaa Tarun aikaisempiin positiivisiin kokemuksiin yliopiston ohjaavan opettajan kanssa käydyistä keskusteluista ja ohjaushetkistä, opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentuminen ei varmasti niinkään hyötynyt näistä etäkeskusteluista eikä etänä toteutetuista praktikumeista.

Jokaiseen työssäoppimisjaksoon on kuulunut pedagogisen päiväkirjan kirjoittaminen. Taru toteasi tämän olleen omalle opettajuudelle ja ammatilliselle identiteetille sopivat reflektointitapa. Kirjoittaminen auttoi Tarua jäsentämään asioita ja niihin oli helppo myöhemmin palata ja löytää asian yhteyksiä.

Kolmen työssäoppimisjakson jälkeen ja valmistumisen ollessa lähellä Taru kuvaili itseään opettajana sensitiivisenä ja rauhallisena. Lapseen keskittyminen, asioihin pysähtyminen ja niiden yhdessä pohtiminen liittyi tärkeänä osana Tarun opettajuuteen. Hän halusi myös nostaa esille, että olisi hienoa, että lapset näkisivät, miten mukavaa on innostua innostua asioista ja minkälaisia ihania asioita on, mistä innostua.

4.5 Hennan tarina

Hakiessaan opiskelemaan yliopistoon Henna oli kiinnostunut kasvatustieteistä, mutta omien lasten kautta kiinnostus kumpusi ja tarkentui varhaiskasvatukseen. Henna ei osannut ajatella itseään opettajana, sillä hänellä ei ollut minkäänlaista linkkiä varhaiskasvatukseen ja tulevaan käytännön työhön. Opintojen alkaessa opettajuus lähti vähitellen hahmottumaan ja tarkentumaan. Opintoja ennen hän ajatteli opettajuudesta ja opettajana toimimisesta kenties vanhanaikaisesti auktoriteettina

Ensimmäiseen työssäoppimisjaksoon kuuluvia tutustumispäiviä Henna jännitti, sillä edelliset kokemukset varhaiskasvatuksen maailmasta ulottuivat hänen lapsuuteensa ja omiin päiväkotikokemuksiin. Intensiiviset tutustumispäivät auttoivat Hennaa ymmärtämään kontekstia ja orientoitumaan tulevaan työssäoppimisjaksoon, sekä auttamaan lapsiin ja aikuisiin tutustumisessa.

Ensimmäinen työssäoppimisjakso esiopetusryhmässä tuntui ajoittain kuormittavalta erinäisine tehtävineen. Henna toteutti monipuolisesti erilaista toimintaa, niin draamallista hetkeä kuin musiikkia ja liikuntamatikkaa. Toiminta nosti pintaan monenlaisia tunteita, joista päällimmäisenä jännitys. Oma opettajuus oli alkamassa muotoutumaan, mutta ymmärrettävästi oli myös epävarmuuden tunnetta ilmassa.

Yliopiston ohjaava opettaja ja praktikumit antoivat Hennalle erilaisia näkökulmia häntä pohdittuttaneisiin asioihin. Lisäksi toisilta opiskelijoilta saatu vertaistuki auttoi ymmärtämään asioita syvällisemmin ja Hennalle tuli tunne, että hän ei ollut yksin opettajuuteen ja tulevaan ammattiin liittyvissä kysymyksissä.

Henna sai tukea päiväkodin ohjaavalta opettajalta konkreettisten esimerkkien avulla ja kaiken kaikkiaan ohjaavalta opettajalta saatu malli auttoi jäsentämään vielä alkutekijöissään ollutta opettajuutta ja kuvaa siitä, millaiseksi opettajaksi Henna haluaisi tulla. Hän pääsi näkemään, miten ylipäättään lapsia kohdataan arjessa, mutta myös haastavissa tilanteissa. Ensimmäisen työssäoppimisjakson jälkeen eniten kasvattavimpina ja haastavimpina tilanteina Henna mainitsi erilaiset ohjaustilanteet ja ryhmässä olevat erityistä tukea tarvitsevat lapset.

Muutenkin päiväkodin ohjaavalta opettajalta saatu palaute oli Hennalle tärkeää oman opettajuuden rakentumisen kannalta. Monipuolinen ja rakentava palaute koostui niin onnistumisen hetkistä kuin niistä, joissa olisi voinut toimia toisin. Henna sai palautetta aina sitä tarvitessaan ja sen inhimillisyys auttoi Henna ymmärtämään opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kannalta tärkeän asian: kukaan ei ole koskaan valmis opettaja ja aina voi kehittyä. Palautteessa oli huomattavissa jatkuvan kehittymisen tärkeyden hoksaaminen: on oltava armollinen itselleen ja yritettävä oppia virheistään.

Toisen työssäoppimisjakson koittaessa Henna oli asennoitunut olemaan ryhmän ainoa opiskelija ja ottamaan vahvemmin vastuuta ryhmän toiminnasta. Opiskelijoita olikin lapsiryhmässä kaksi, ja tästä Henna ei ollut kovinkaan innostunut. Henna oli ajatellut pääsevänsä toteuttamaan itseään ja ottamaan paikkansa työyhteisöstä omana itsenään, mutta toisen opiskelijan läsnäolo häiritsi tätä hiukan. Henna oli iloinen, että heillä kummallakin oli oma ohjaava opettaja päiväkodin puolelta, jonka kanssa pystyi käydä läpi työssäoppimisen erilaisia hetkiä. Loppujen lopuksi opiskelijakollegan läsnäolo näkyi arjen aikana käytyinä pieninä keskusteluina ja vertaistukena, mutta Hennan aiemmin pelkäämää toiseen opiskelijaan kohdistuvaa ripustautumista ei tapahtunut. Hän sai siis etsiä omaa paikkaansa ryhmästä ja jatkaa opettajuuden rakentamista

Henna nosti esille päiväkodin ohjaavan opettajan voimakkaan ja tsemppaavan persoonan. Se, miten ohjaava opettaja oli auttamassa Henna opettajuuden rakentumisessa, tapahtui hänen mukaansa ehkä hiukan kyseenalaisin tavoin. Hennan mukaan ohjaavan opettajan toiminnassa ei välttämättä näkynyt kovinkaan vahvasti pedagogiset perustelut, vaan hän haastoi esimerkillään Henna pohtimaan, miten erilaisissa tilanteissa olisi kannattanut toimia ja tehdä.

Henna sai hyvin vapaat käden suunnitella ja toteuttaa toimintaa, ja hän hyödynsi sen. Päiväkodin ohjaava opettaja antoi tilaa harjoitella, luoda omia tapoja toimia opettajana sekä tuoda omia näkemyksiä ja ajatuksia esille. Vastuunotto tuntui hänestä hyvälle, ja Henna pystyi luottamaan tarvittaessa avun saamiseen.

Opettajuuden rakentumisen kannalta haastavia asioita oli pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen lapsiryhmälle, jossa oli eri ikäisiä ja taitotasoiltaan erilaisia lapsia. Tässäkin vastuun saaminen ja sen ottaminen edesauttoivat Hennan kehittymistä opettajana, kun hän sai ja joutui pohtimaan toiminnan soveltamista ja ohjaamista lasten ikä- ja taitotasot huomioiden, ja niin, että toiminta palvelisi mahdollisimman hyvin jokaisen lapsen kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden soveltaminen antoi Hennan opettajuudelle ja sen rakentumiselle ymmärrystä siitä, miten ottaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja sen sisältö osaksi arkea.

Vaikkei Hennan ohjaava opettaja ollut läsnä kaikissa tilanteissa, joissa Henna ohjasi ja toimi lapsiryhmän kanssa, päiväkodin ohjaavalta opettajalta saatu palaute ja hänen kanssaan käydyt keskustelut auttoivat arvioimaan Hennan ammatillista kehittymistä. Heidän välisensä keskustelut käsittelivät Hennan toiminnan taustalla vaikuttavien ajatusten lisäksi myös perustavanlaatuisia kysymyksiä, kuten mitä lapsuus on ja miten Henna kokee sen itse tulevana opettajana. Näytti siltä, että päiväkodin ohjaavan kanssa käydyt keskustelut auttoivat Hennan opettajuutta rakentumaan sekä vastuun ottamisena toiminnasta että syvällisten keskustelujen kautta.

Praktikumit Hennan koki paikkana saada opittuihin asioihin erilaisia näkökulmia, eli laajemman ymmärryksen saaminen varhaiskasvatuksen kentällä olevista ilmiöstä. Vertaistuki ja muiden opiskelijoiden kokemusten kuuleminen edesauttoivat ymmärtämään ilmiöitä paremmin. Yliopiston ohjaava opettaja toiminta myös tuki tätä. Toisen työssäoppimisjakson jälkeen Henna koki jo suurempaa luottamusta siihen, että hänestä tulee opettaja. Tämä näkyi Hennan mukaan siinä, miten omassa ajatusmaailmassa oli tapahtunut muutosta: hän oli päässyt paremmin sisään päiväkotimaailmaan. Tämä oli hänelle toivottu ja odotettu asia. Hennan mukaan olikin tärkeää, että opiskeluiden aikana pääsi tasaisin väliajoin käytännön pariin peilaamaan niitä ajatuksia, mitä on teoriassa käsitelty.

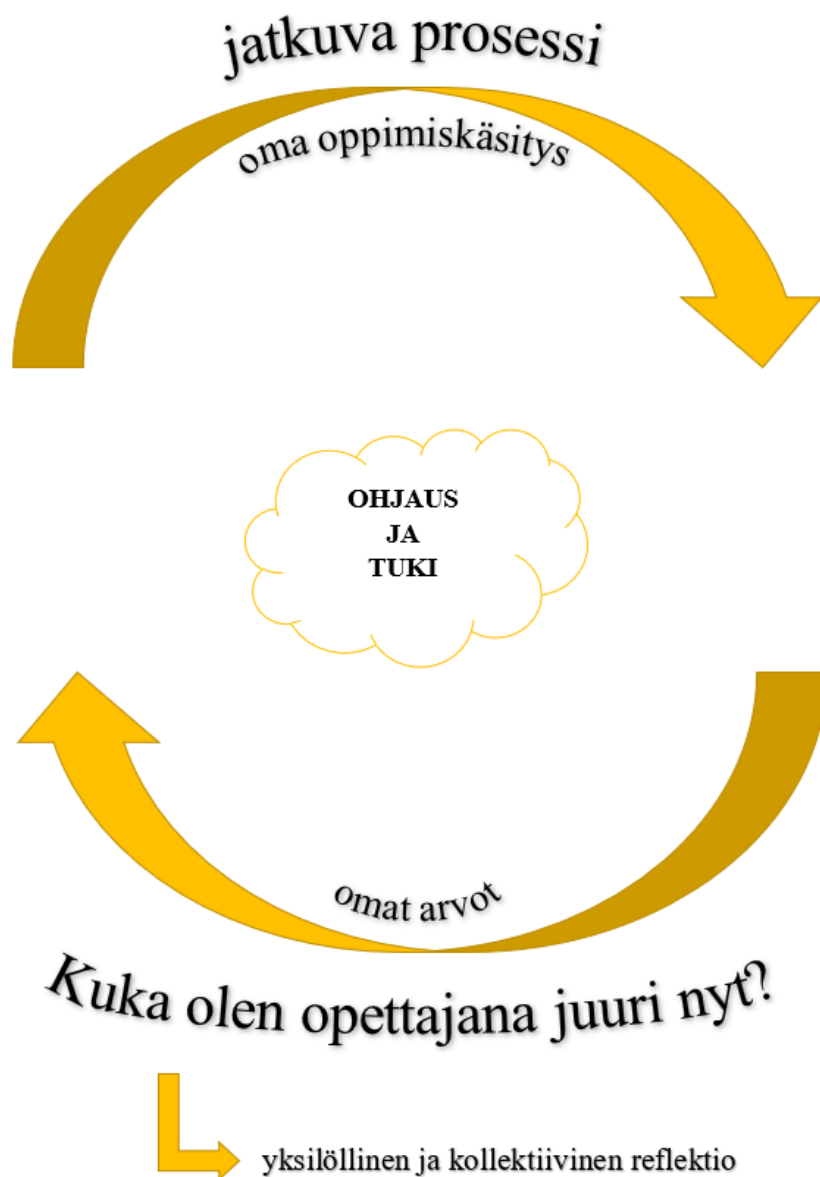
Hennan mukaan viimeisenä käyty teoreettinen työssäoppimisjakso auttoi rakentamaan opettajuutta hieman eri tavoin kuin jos olisi päässyt toimimaan käytännössä. Vastuunoton, oma rooli lapsiryhmässä ja oman opettajuuden hahmottaminen olisivat kaivanneet vielä selkeyttämistä käytännössä. Teoreettisin keinoin käyty työssäoppimisjakso auttoi kuitenkin pohtimaan näitä teemoja kirjallisissa tehtävissä.

Millaiseksi Henna näkee oman opettajuutensa rakentuneen opintojen ja niihin kuuluvien työssäoppimisjaksojen myötä? Henna huomasi, että muutosta on tapahtunut omassa ajattelussa opintojen alusta tähän päivään. Epäselvistä ajatuksista opettajuutta kohtaan siirryttiin siihen,

että Henna tiedostaa haluavansa olla opettajana turvallinen ja sellainen, että lapset kokevat tulelevansa hyväksytyiksi sellaisina kuin ovat. Tämän lisäksi Hennan opettajuudessa näkyy sensitiivisyys ja lapsilähtöisyys, ja myös näihin hän haluaa panostaa vielä lisää tulevana opettajana.

5 Tulokset

Analyysin tuloksena olen nostanut esille isompaa teemaa (KUVIO 3): *opettajuus prosessina ja ohjaus ja tuki*. Yksilöllinen ja kollektiivinen reflektointi liittyvät kiinteästi kumpaankin isomaan teemaan, jotka esittelen seuraavaksi. En kokenut mielekkääksi erottaa tätä omaksi luvuksi, vaan tämä teema esiintyy niin osana opettajuuden prosessia kuin ohjausta ja tukea. Näiden näkökulmien pohjalta lähdän esittelemään tutkimuksen tuloksia. Käyn läpi, miten haastateltavat käsitteellistävät opettajuuden. Tämän jälkeen syvennyn tarkemmin ohjaukseen ja tukeen työssäoppimisjaksoilla.



KUVIO 3. Opettajuuden rakentuminen työssäoppimisjaksoilla

5.1 Opettajuus prosessina

Aineistosta nousi vahvasti esille, että työssäoppimisjaksot ovat opiskelijoille mahdollisuus harjoitella varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviä. Samalla oma opettajuus rakentuu ja löytyy itselle oma tapa toimia opettajana. Beauchamp ja Thomas (2009) ovat nostaneet esille, opettajan identiteetin muuttumiseen vaikuttavat yksilön sekä sisäiset että ulkopuoliset tekijät, joihin kuuluvat niin kokemukset töistä kuin elämästä itsestään (Beauchamp & Thomas, 2009, 177). Tähän kategoriaan voidaan laskea kuuluvaksi myös opintoihin kuuluvat työssäoppimisjaksot. Myös Nghia ja Tai (2017) ovat tutkimuksessaan huomanneet työssäoppimisjaksoilta saatujen kokemusten tärkeys opettajan identiteetin kehittymiselle (Nghia & Tai, 2017). Työssäoppimisjaksot antavat opettajaopiskelijoille mahdollisuuksia saada autenttisia kokemuksia opettamisesta, saaden samalla tukea niin päiväkodin ohjaavalta opettajalta kuin yliopiston opettajalta (Brown, Cheddie, Horry & Monk, 2017, 179). Työssäoppimisjaksot voivat olla monelle niitä konkreettisia tilanteita, jolloin opiskelijat alkavat ymmärtämään itsensä opettajana (Ivanova & Skara-Mincăne, 2016, 536). Brown ja kumppanit (2017) toteavat työssäoppimisjaksojen tavoitteena olevan, että opettajaopiskelija osaa soveltaa oppimaansa käytännössä ja todellisissa tilanteissa (Brown ym., 2017, 179). Myös haastateltavat toteavat työssäoppimisjaksojen tärkeyden opettajuuden rakentumisen kannalta:

HENNA: *Kyllä sitä monia asioita on niinku tullu pohdittua niinku teoreettisessa mielessä, mutta sitten ne asiat saa oikeesti sen kontekstin ja tarttumapinnan sieltä käytännöstä. Mm Tietää niinku mistä oikeesti puhutaan ja pääsi oik- niinku lähemmäs lasta ja lapsuutta Mm siellä päiväkodissa. Että kyllä mää koen, että se on ollu oikein antoisaa ja nimenomaan se, että niitä harjotteluita on ollu.*

AINO: *Kyllä mää nään ne harkat tosi tärkeenä osana sitä opiskelua, koska ne harkat niinku niin paljo herättää niitä ajatuksia. Mm Että ne oli varmaan oikeesti, tai ne oli sellasia tilanteita, mitä niinku jälkeenpäin reflektoi kaikista eniten. ... Että ne on niinku varmaan ollu niitä antosimpia niinku kursseja ja aikoja näissä opiskeluissa, koska niihin nimenomaan palaa niin paljo niinku myöhemmissä vaiheissa ja muilla kursseilla. Mm Ja nyt niinku myös valmistuessa ja kandia kirjottaessa ((naurahdus)) ja koko ajan.*

TARU: *No ihan älyttömän tärkeä rooli. Eihän se, kyllähän se ((opettajuus)) niinku käytännössä rakentuu sitte. Sitä voi monenlaista miettiä siellä tunnilla ja Mm koulussa ja jutella sitä sun tätä. Mutta kyllähän se oikeesti rakentuu pitkälti*

sen käytännön kannalta. Mm Ja rakentuu käytännöissä, rakentuu sen tekemisen kautta. Mm Kyllä nää on ihan hurjan tärkeitä. Mm

Työssäoppimisjaksot tarjoavat opettajaopiskelijoille kartuttaa opettamiskokemusta autenttissa ympäristössä (Ivanova & Skara-Mincăne, 2016, 531), ja opiskelijoilla on mahdollisuus testata kompetenssejaan opettajina (Nghia & Tai, 2019, 160). Vastuun saaminen ja sen ottaminen sekä opettamiskokemuksen kartuttaminen näkyi aineistossa. Kukin opiskelija aloitti opinnot omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi Tarun haastattelusta oli hyvin havaittavissa, miten varmuus toiminnasta ja omasta itsestä kehittyi ajan saatossa. Ensimmäinen sitaatti kuvaa Tarun tilannetta ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla. Toisesta sitaatista on huomattavissa kehitys ja varmuus omista kyvyistä:

TARU: *Se tuntu aika hurjalta. Et se oli tota, se oli pelottavaa. Ja mulle tuli itelle vähä semmonen olo siinä, että mää en niinku fosaakkaan sitä£. Ku mää kuvittelin, että Mm ku siihen menee niin ne tulee oikeet sanat ja mää osaan niinku jaotella ohjeet, ja osaan ottaa sen ryhmän huomioon ja kaikkia. Mutta en mää osannukkaa. Mm Mää menin jotenki ihan lukkoon siinä. Ja huomasin sen, että mulla ei ajatus juossu ollenkaan. Mää tajusin, että nyt ei ihan ne lapset ymmärrä tätä, mutta mää en saanu selitettyä sitä, että ne ymmärtää. Mm Et se oli todella todella harjottelua siinä alkuvaiheessa.*

TARU: *Mää olin oikeestaan joka välissä £"saanko pitää ton£, saanko soittaa, saanko pitää musiikkijutun ja saanko pitää aamupiirin" ja sain pitää tosi paljo. Mm (-) Että oikeestaan kaikki mitä ehotin niin sain jos ei heti sinä Mm päivänä niin lähipäivinä sain pitää.*

Haastateltavat käsitteellistävät opettajuuden kukin omalla tavallaan, mutta yhteisenä teemana niissä voidaan nähdä jatkuva kehittyminen (esim. Tateo, 2012, 345). Iidan pohdinnoissa on havaittavissa asioiden kokonaisvaltaisuus: opettajalla tulee olla hallinnassa ja tiedossa niin ryhmän toimintaa ohjaava arvomaailma kuin teorian tuominen käytäntöön:

IIDA: *Opettajuus pitää sisällään mielestäni sen, että osaa ottaa koko ryhmän vastuulleen monessa suhteessa. Opettajalla pitää olla tiedossa se, millaista arvomaailmaa ja kulttuuria hänen lapsiryhmässään noudatetaan tai mitä tavoitella.*

laan. Opettajan pitää varmistua siitä, että kaikilla tiimin jäsenillä on samanlainen ajatus ja ymmärrys näistä asioista. Myös niin sanotut käyttöteoriat on hyvä olla hallussa ja niistä tulee keskustella työkavereiden kesken. Opettajuus on pitkälti kokonaisuuden hallintaa ja sitä, että hänellä on ryhmän ja jokaisen lapsen kehityssuunta, vahvuudet ja haasteet tiedossa.

Puolestaan Aino lähestyi opettajuutta sen kautta, mitä opettaja itse on. Tällä Aino tarkoittaa opiskelijan itsetuntemusta omasta itsestään, sillä opiskelijan oman persoonan on yhteydessä hänen rakentuvaan opettajuuteensa. Tässä on nähtävillä reflektion tärkeys, sillä opettajan tulee tiedostaa toimintaa ohjaavat ajatusmaailmat. Aino toi myös esille opettajuuden rakentumisen jatkuvan prosessin, sillä kukaan ei ole koskaan valmis opettaja:

***AINO:** Joo no näen, että opettajuus kumpuaa paljon siitä mitä itse on. Eli itsetuntemus on tosi tärkeää, koska se miten hyvin tunnet itsesi vaikuttaa automaattisesti siihen miten tiedostat omaan opettajuuteen vaikuttavia ajatusmalleja ja ennakkoluuloja. Siihen liittyy toki myös paljon sitä kasvatukseen liittyvän teorian soveltamista käytäntöön. Lisäksi sanoisin, että semmonen jatkuva uteliaisuus sitä omaa ammattia kohtaan, että ei oo koskaan valmis ja ns. täydellinen opettaja vaan siinä voi kehittyä loputtomasti.*

Taru ei lähtenyt tarkemmin erittelemään, mistä opettajuus koostuu. Hänen ajatusmaailmassaan on myös havaittavissa prosessi, jossa opettajuus rakentuu:

***TARU:** Minusta tuntuu, että se on niinku tavallaan sillä tavalla kaiken summa. Emmää osaa sieltä ehkä irrottaa Mm jotaki semmosia yksittäisiä. Kyllä se on sen kaiken summa ja se, että miten se on (.) tavallaan justiin eri tilanteissa tietyt asiat tullu esille, että Mm mitkä sitte ite on ehkä myöhemmin taas sitte tajunnu, että "no ne liittyy tähän ja tähän", "tää on tätä asiaa". Mm Justiin semmonen niinku mitä eka ensimmäisessä harkassa jotaki asioita miettiny niin nyt tajuaa, että ne on tavallaan tullu esiin myös sitte toisessa ja nyt kolmannessa ja että. Mm Tavallaan niistä ehkä näkee niinku sen verran ku mitä ite siinä tilanteessa osaa. Että mihin sitä pystyy niinku peilata ja miettiä. Mm Että semmosta ehkä jonkulaista myöskin niinku itensä löytämistä se myös on.*

Henna korosti opettajana kehittymistä ja keskeneräisyyttä, koskaan ei olla valmiita opettajia, vaan prosessi jatkuu ja jatkuu. Hänen pohdinnoistansa on myös havaittavissa se, että varhaiskasvatuksen opettajana sitoudutaan työhön ja sen arvoihin. Lisäksi opettajuus sisältää toimimista pedagogisin keinoin:

***HENNA:** No ensinnäkin se, että opettajan täytyy olla niinkun jotenkin sitoutunut siihen työtehtävään. Että oikeesti tekkee sitä työtä sydäimestään, Mm jotta se niinku työ tavoittaa sen kohteensa. Elikkä se lapsen kehitys tulee tuetuksi ja tuota että se työ on niinku merkityksellistä niin siihen täytyy olla sitoutunu siihen tehtävään ja. Tottakai se työn kunniallinen suorittaminen vaatii myös sitä, että ymmärtää ne kaikki asiakirjat, mitkä sitä toimintaa ohjaa. On sisäistänyt eettiset ja tuota nämä arvoperustaiset. Mm Ja sitten että on halu jatkuvaan kehittymiseen. Mm Nimenomaan ymmärtää sen, että en ole valmis vaan vaan voin koko ajan oppia lisää ilman, että siitä tulee semmonen riittämätön olo. Mm Ei tuota tarvii tuntea huonommuutta siitä, että ei vielä niinkun kaikkea ehkä hoksaa. [Haastattelija: ihan totta] Mitäs muuta. (.) Tietenkin se opettajan työ vaatii sitä, että ymmärtää niinku lapsen kehitystä, ossaa tarkastella sitä sillälaila, että havainnoi sitten jos on jotaki huolenaiheita, Mm mitkä mihin pitäis puuttua niin tuota kykenee niinku näkemään metsän puilta.*

Nyt kun opintojen viimeinen työssäoppimisjakso oli pääsääntöisesti teoreettisesti suoritettavana, aiempien työssäoppimisjaksojen annin kertaaminen ja oman kehityksen, *opettajaksi kasvamisen*, tarkastelu oli keskiössä. Niin Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000), Brown kumppaneineen (2017), Day (2012) kuin Kari ja Heikkinen (2001) näkevät opettajan työstä saadut kokemukset ja niiden reflektoinnin tärkeänä osana opettajuuden rakentumisessa (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, 750; Brown ym., 2017, 181; Day, 2012, 15; Kari & Heikkinen, 2001, 51.) Aineistossa tämä oli huomattavissa Ainin ja Hennan haastatteluissa, kun he pitivät aiempiin työssäoppimisjaksojen tapahtumiin palaamista tärkeänä ja omaa opettajuutta rakentavana tekijänä:

***AINO:** Vasta ku mää lukkiin niitä ((pedagogisia päiväkirjoja)) uuestaan ja sitte ku me tehään nyt kolmosharkka silleen niinku että mejän pittää myös miettiä niitä mejän £vanhoja juttuja£ Mm niin mikä on myös niinku tosi hyvä. Mutta niinku musta tuntuu, että mää nyt vasta niinku tajuan että mitä kaikkee mää edes opin siellä ykkösharkassa, tai silleen että tiedostan että mitä siellä oppi. Että*

mun mielestä se oli tosi hyvä, että niinku että me nyt taas palattiin £vähä niinku niihin aikasempiin harkkoihin£ ... Musta tuntuu, että tästä ((työssäoppimisjaksosta)) vaan oppii erilaisia asioita. Tai silleen ku kyllähän tietyllä tavalla samoja asioita mietitään mitä oltas mietitty kuitenkin. Ehkä se ((teoreettinen työssäoppimisjakso)) niinku eniten varmistaa niinku sitä, vähä niinku saa kaikkia ajatuksia mitä on syntynyt niinku viime harkan ja tämän kevvään, saa vähä niinku koottua Mm sitä opiskelua sellaseksi yhdeksi niinku omaksi kehittyväksi £opettajuudeksi£. Mm Musta tuntuu, että tän harkan teemat on tässä vaiheessa tosi hyviä miettiä nimenomaan, koska sitte ku sä meet sinne oikeesti töihin niin sun pittää osata perustella, että miks mä teen tällasia pedagogisia ratkasuja. Että varmaan sitä, että varmaan se sitä teoriapuolta vahvistaa.

HENNA: *Nää ((kirjalliset tehtävät)) oli sillain rakennettu, että siinä oli tartuttava myöskin niihin vanhoihin harjotteluraportteihin. Mm Et siinä tuli niinku tavallaan sellanen pikakelaus koko tälle prosessille, mikä Mm oli toisaalta ihan tarkoituksenmukasta tässä vaiheessa, että pohtia että mistä on lähetty ja mihin on päästy. Mm Että vaikkei nyt käytännössä päässykkään sinne tuota päiväkotiin harjottelemaan niin kyl mä koen, että tässä on saanu saanu oppia sit niinkun itestään ainaki tässä näitten tehtävien kautta.*

5.2 Ohjaus ja tuki

Tutkimukseeni osallistuneet saivat työssäoppimisjaksojen aikana ohjausta päiväkodin ja yliopiston ohjaavilta opettajilta. Muiden varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö mainittiin tukea antavana osapuolena. Ohjaus oli haastateltavien mukaan niin erillisiä ohjauskeskusteluita, arjen aikana saatua palautetta kuin konkreettisen mallin näkemistä, miten toimia varhaiskasvatuksen opettajana erilaisissa tilanteissa. Myös La Paro, Schagen, King ja Lippard (2018) ovat tuoneet esille palautteen antaminen monimuotoiset keinot (La Paro, Schagen, King & Lippard, 2018, 369). Palaute on oleellinen osa työssäoppimisjaksoa ja opettajuuden rakentumista (Soininen, 2005, 134). Tämä on havaittavissa aineistossa, sillä Iida näki ohjauksen ja palautteen todella tärkeäksi omalle opettajuudelleen:

***IIDA:** Työssäoppimisen aikana eniten ammatillista identiteettiäni ovat rakentaneet ohjaajalta saatu konkreettinen palaute, sekä onnistumisten että epäonnistumisten esille nostaminen. Minulla on ollut hyviä keskusteluja opettajien kanssa ikään kuin arjen keskellä kuin myös järjestetyissä arviointi- ja palautekerroilla. Toisaalta aiemmin mainitsin, etten pitänyt väliarviointia tai praktikumia kovin tärkeänä. Loppukeskusteluista sen sijaan sain enemmän hyötyä ja tukea ammatillisuuteni kasvulle. ... Keskustelut eri opettajien kanssa, jos harjoittelupaikassa on ollut useampi opettaja, ovat antaneet monenlaista näkökulmaa ja myös auttaneet ymmärtämään sen, miten erilaisia ajatuksia yhden työtiimin sisällä voi olla ja miten niitä on hyvä sovitella yhteen.*

Ohjaavan opettajan rooli on löydetty vaikuttavan suuresti opettajaopiskelijan identiteetin kehittymiseen (Nghia & Tai, 2017, 3). Myös Izadinia (2016) on huomannut tutkimuksessaan ohjaavan opettajan roolin olevan positiivisesti yhteydessä ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Ohjaavan opettajan on nähty antavan opiskelijoille itsevarmuutta ja herättelevän omaa tapaa toimia opettajana. (Izadinia, 2016, 131-132.) Taru oli saanut tukea varmistusta toimia omalla persoonallaan, eikä että olisi tarvinnut sopia johonkin tiettyyn muottiin. Ainon kommentista on huomattavissa itsevarmuuden saaminen ja se, miten se on kehittänyt opiskelijan ajatusmaailmaa. Henna sai ohjaavalta opettajalta ymmärrystä opettajana toimimisen rajallisuuteen:

***TARU:** Semmosta nimenomaan vahvistusta sille, että sitä ((opettamista)) voi oikeesti tehdä omalla tavalla ja se, ettei Mm tarvii olla räiskyvä ja ei tarvii olla semmonen kekseliäs suuriääninen ihminen. Vaan semmosta vahvistusta sille, että saa olla rauhallinen ja semmonen niinku.*

***AINO:** No ehottomasti ainaki sellanen ((päiväkodin ohjaavan opettajan vaikutus)), että sai itsevarmuutta. Että "hei että, munkin mielipiteellä on väliä". Koska jotenki se musta tuntu niinku, että se koska sinne meni sillai että "minä olen vain tällöinen opiskelija". Mutta sitte sieltä lähti silleen, että "hei minä olen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija". Että siellä sai niinku sellasen fiiliksen, että mun mielipiteillä ja näkemyksillä on väliä ja niitä oikeesti myös arvostetaan. Ja silleen, että tietysti se kasvatti sellasta omaa opettajuutta, että jos siellä ois oltu vaan sillai "hiljaa, sinä senkin opiskelija" niin ((naurahdus)) että ei sieltä ois kyllä lähteny silleen, että £"no niin, minulla on ammattitaitoa ja näkemystä"£*

((kumpikin naurahtaa)) Että kyllä se ainaki loi sellasta uskoa itseän tietyllä tavalla Mm että. Että mäki ossaan sanoa jotaki järkevää tai itelleki tuli ainaki ehottomasti sellanen olo.

HENNA: *Kyllä se ((palaute)) mun opettajuutta kehitti ja ehkä ymmärrystä siihen, että tuota se että opettajankaan ei tarvi olla täydellinen Mm eikä tarvi aina tietää etukäteen, miten tilanteet menee ku ei voikkään tietää. Vaan että on armollinen itselleen ja oppii virheistään. Ja siinä ehkä korostuu just semmonen jatkuva kehittyminen. Mm Joka päivä oppii jotaki uutta ja se mitä opit eilen niin ei päde välttämättä seuraavana päivänä. ((kumpikin naureskelee)) (-) Siinä oppi ehkä opettajuuden semmosia perusasioita, mitkä jotenki ehkä on tärkeä ymmärtää, että se oma asiantuntijuus voi kehittyä.*

Han ja Damjanovic (2014) huomasivat tutkimuksessaan, että päiväkodin ohjaavan opettajan rooli opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisessa oli tärkeä, sillä he toimivat opiskelijoiden roolimalleina (Han & Damjanovic, 2014, 292). Tätä tukee myös Mtikan (2011) tutkimus, jossa hän havaitsi opettajaopiskelijoilla olevan taipumusta havainnoida ohjaavaa opettajaansa ja muokata omia pedagogisia toimintatapoja havaintojensa pohjalta (Mtika, 2011, 561). Tämä on huomattavissa Ilonan ensimmäisestä työssäoppimisjaksosta ja hänen kohtaamastaan tilanteesta, jossa ryhmässä oli lapsi, jonka kanssa kommunikointi oli haastavaa eikä Ilonalla ollut keinoja toimia. Puolestaan Taru sai tukea ohjeistuksen antamiseen. Kumpikin selvisi tilanteesta päiväkodin ohjaavan opettajan avulla, ja he saivat keinoja toimia tulevaisuudessa itsenäisesti vastaavanlaisissa tilanteissa.

ILONA: *Esimerkiks (.) semmonen jäi mieleen ku ((lapsen)) puheesta en ymmärtäny niin sit se oli vähä aluksi tuntu Mm haastavalta, että mitä tässä Mm ku ei ollu vielä mitään niinku keinoja siihen Mm, että miten (.) . Ku on monia muitaki tapoja tulla ymmärretyksi tai sillain, mutta ei sillon vielä ihan niitä niin hyvin tienny niin se oli semmonen mikä jäi ((mieleen)). Mm Mutta siitäki tietysti sitte ku opettaja siinä oli koko ajan vieressä niin sit siitä kyllä selvittiin.*

TARU: *Mää tajusin, että nyt ei ihan ne lapset ymmärrä tätä, mutta mä en saanu selitettyä sitä, että ne ymmärtää. Mm ... Et siihen se siinä oikeestaan niinku siinä*

ohjaaja tosi ihanasti osas auttaa niin ihan kokreettisesti se niinku neuvo, et kirjota paperille ensin ohjeet. Pilkot ne näin ja mietit ja käyt läpi sen mielessä ensin ennen kun sen pitää. Pääsi siinä sitte etteenpäin ihan hyvin.

Weatherby-Fell ja kumppanit (2019) totesivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien valmistumisessa ja kehittyemisessä kohti ammatillista uraa heidän saama tuki niin ohjaavalta opettajalta kuin yliopiston edustajalta loivat yhteenkuuluvuutta tiimiin ja uskoa omaan tekemiseen (Weatherby-Fell ym., 2019, 630). Omaan tutkimukseeni peilaten tämä voidaan nähdä siten, että tiimi on tärkeässä osassa tukemassa opiskelijan mukaan pääsemistä yhteiseen tekemiseen ja luomassa tunnetta siitä, että myös opiskelijoiden työpanoksella on merkitystä. Aineistostani on huomattavissa, että Aino koki tämän tärkeäksi ja edesauttavaksi tekijäksi opettajuuden rakentumisessa:

***AINO:** Joo siis niinku se oli tosi hyvä se ohjaava opettaja. Että niinku sillä oli tosi semmonen, jotenki semmonen niinku (.) tai tuli semmonen tervetullut olo siihen ryhmään ja niinku siihen. Ja sit oli myöskin tiimipalavereja niinku sen ryhmän kanssa, mikä oli (-) todella hyvä. Että meijät otettiin siihenki ihan tasa-vertasena mukkaan. Ja silleen niinku että joillaki oli sitte ollu sellasia kokemuksia, että niinku että niin niistä puhuttiin sillai "opiskelijoina" siellä. Että mutta meille sanottiin£ sillon heti, että te ootta opiskelijoita, mutta me halutaan, että te ootte ihan samallalailla mukana näissä tiimipalavereissa ja muissa. Mm Meiltä niinku kysyttiin oikeesti mielipiteitä myös £niissä tiimipalavereissa£ ja sit me oltiin vaan silleen £emmää tiiä osaanko mää sanoa mittäänku emmää omasta mielestä ossaa vielä mittään£.*

Myös Henna näki tiimin kanssa tehdyn yhteistyön hedelmällisenä opettajuuden rakentumisen kannalta:

***HENNA:** Että mitkä on vaikuttanu ((opettajuuden rakentumiseen)) merkittävimmin nuissa harjoituksissa? No tietenki se tuota niin muitten ammattilaisten antama malli, ei pelkästään sen oman ohjaavan opettajan antama malli, vaan myös niinku on saanu näkemystä myös siitä tiimityöstä.*

Sadownik ja kumppanit (2019) ovat selvittäneet tutkimuksessaan norjalaisten ja kroatialaisten varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua ja siihen vaikuttavia tekijöitä. He huomasivat, että kaikki opiskelijat eivät saaneet johdonmukaisesti tukea päiväkodin ohjaavalta opettajalta. Koska tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät voineet olla varmoja, miten paljon tukea he pystyivät saada ohjaavalta opettajalta, itsenäinen toiminta ja vastuunottaminen vaikuttivat positiivisesti ammatilliseen kasvuun. (Sadownik ym., 18.) Han ja Damjanovic (2014) toivat omassa tutkimuksessaan esille, että ohjaavaa opettajaa ei aina nähty ainoastaan roolimallina, vaan välillä heidän tapansa toimia olivat ristiriidassa sen kanssa, mitä opiskelijat oli oppineet yliopistolla (Han & Damjanovic, 2014, 292). Omassa tutkimuksessani Henna toi esille saamaansa kyseenalaista mallia toimia varhaiskasvatuksen opettajana ja sen tuomia mahdollisuuksia:

***HENNA:** Koska se malli, mitä mää sain välillä niin se oli aika kyseenalainen niin Mm toisaalta lapsiryhmän kannalta huono asia, mutta sitten mun ammatillisen kehittymisen kannalta se tarjos ehkä mahdollisuuden niinku oikeesti miettiä miettiä, että miten nää tilanteet kannattas hoitaa.*

Nämä kyseenalaiset tilanteet tarjosivat Hennalle mahdollisuuden reflektoida toimintaansa ja sen pedagogisia perusteluista. Foong, Binti ja Nolan (2018) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien yksilöllistä ja kollektiivista reflektiota työssäoppimiskokemuksistaan. Yksilöllistä reflektiota tapahtui kirjoittamalla oppimispäiväkirjaa. Yhteisöllistä reflektiota tapahtui opiskelijan, ohjaavan opettajan ja yliopiston opettajan käydyissä keskusteluissa. Tutkimuksen mukaan kollektiivinen reflektio on yksilöllistä reflektiota kehittävämpää, ja mahdollistaa syvemmän pohdinnan. Tutkijat esittävät kolme tulosta, joita kollektiivinen reflektio voi tehostaa:

1. ongelmanratkaisu
2. teorian ja käytännön yhdistäminen ja
3. useiden näkökulmien kytkeminen toisiinsa.

Kollektiivisen reflektion avulla varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeleva voi saada apua ongelmanratkaisuun sekä ohjaavalta opettajalta että yliopiston opettajalta. Lisäksi muiden kanssa käyty pohdinta auttaa liittämään teoriaa käytäntöön pohtimalla arkisia toimintoja ja teoriaa niiden takana. Kollektiivinen reflektio ei ole ainoastaan opiskelijalle oppimisen paikka, vaan myös

ohjaava opettaja ja yliopiston opettaja voivat saada yhdessä käydyistä pohdinnoista jotain, mikä auttaa heitäkin kehittymään. (Foong, Binti & Nolan, 2018, 48-50.) Cairesin ja Almeidan (2007) tutkimuksen mukaan työssäoppimisjakson aikana saatu tuki ja palaute yliopiston ohjaavalta opettajalta ei näyttäydy yhtä laadukkaana ja tärkeänä kuin kentän ohjaavan opettajan (Caires & Almeida, 2007, 522). Vaikka tutkimuksen kontekstina on päiväkodin sijaan yläkoulu, tulos on nähtävillä myös omassa aineistossani. Kautta linjan on huomattavissa, miten haastatteleman opiskelijat tuovat esille päiväkodin ohjaavan opettajan roolin tärkeyden. On kuitenkin huomioitava, että he näkevät yliopiston ohjaavan opettajan roolin erilaisena omalle kehittyvälle opettajuudelleen. Yliopiston ohjaava opettaja nähtiin tärkeänä näkökulmien tuojana ja haastajana sekä rohkaisijana, auttaen reflektion kautta ymmärtämään haastavia asioita:

***AINO:** Mutta että oli ne niinku myös hyviä ne ehkä just sen tavoitteiden asettamisen kannalta oli hyviä ne niinku Mm yliopiston puolelta olevan opettajan kanssa. Että sitte niinku pysty ehkä niitä reflektoida silleen eri näkökulmasta. Mm Mutta joo. Neki oli kyllä hyviä. Tai silleen että niinkö mun mielestä tosi, ne oli hyviä koska se oli kans silleen niinku sen, just sen niinkö sää sait keskustella sen yhden ihmisen kanssa sun kokemuksista. ((naurahdus)) Mm Että se oli hyvä, kyllä niistä sai irti asioita. Silleen se oli ehkä hyvä, koska siinä oli semmonen niinku kyseenalaistava puoli.*

***TARU:** Ja sitte justinsa yliopiston puolelta opettaja, jolla oli justinsa se ihana asenne siitä. Että justiin puolivälissäki se, että "mitä oot ehtiny kokeilla nyt? Hyvä. Nyt on vielä vähän aikaa oikeilla."*

Ohm ja Hjelle (2019) käsittelevät tutkimuksessaan pedagogisia keskusteluita, joita on työssäoppimisjaksojen jälkeen. Keskusteluissa käsitellään niin työssäoppimiskokemuksia kuin ammatillista kehittymistä. Näen, että keskustelut voitaisiin omalla tavallaan rinnastaa sekä praktiikoihin, joita opiskelijoilla on Oulun yliopistossa työssäoppimisjaksoa ennen, sen aikana ja vielä lopuksi. Toisaalta keskustelut muistuttavat myös tilannetta, jossa työssäoppimisjakson aikana yliopiston ohjaava opettaja tulee päiväkotiin opiskelijan luokse. Ohm ja Hjelle (2019) huomasivat, että keskustelut tuovat opiskelijoille erilaisia hyötyjä. Hyötyinä nähtiin luottamus ja turvallisuus, kuulluksi ja nähdyksi tuleminen, ammatillinen selviytyminen ja kehittyminen, henkilökohtainen kehittyminen, opiskelumotivaation saaminen ja tuen saaminen opintoihin. (Ohm & Hjelle, 2019, 34-37.) Kun vertaan näitä omaan aineistooni, opiskelijat ovat nostaneet

esille ammatillisen kehittymisen sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemisen. Yliopiston ohjaava opettaja on osannut auttaa täsmentämään tavoitteista ja keksimään uusia, sekä on haastanut kehittymään ja auttamaan näkemään jo tapahtuneen kehityksen:

***TARU:** Ja semmonen niinku mitä mä olin niinku aikasemminki ajatellu, että semmonen sensitiivisyys on varmaan semmonen asia, mikä on itelle tärkeätä ja mikä on niitä vahvuuksia. Mm Nyt en ehkä silloin osannu nähä sen kaiken muun läpi, mut nyt ajattelen, että kyllä ne ensimmäiset semmoset niinku, että ihan hyvä että meet tuohon suuntaan. Mm Ensimmäiset on kyllä varmaan siltä yliopiston ohjaavalta opettalta.*

***HENNA:** Ja tuota sit oli myöski kiva, että sai niinku opettajalta sitte vähä näkökulmia, siltä yliopiston ohjaavalta Mm opettajalta sai vähä näkökulmiaa niihin tiettyihin pohdituttaneisiin asioihin. Mm Ei ollu yksin niitten asioitten kans.*

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli löytää vastaus tutkimuskysymykseen: *mitä varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat kertovat työssäoppimiskokemuksista opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa?*

Tutkimustulokset jakautuivat kahteen teemaan: opettajuuteen prosessina sekä ohjaukseen ja tukeen. Opettajuus prosessina näkyi vahvasti opiskelijoiden tarinoissa. Tarinoiden pohjalta voidaan havaita, että varsin jäsentymättömistä ajatuksista opettajuutta ja ammatillista identiteettiä kohtaan ajatus itsestä opettajana sai vahvistusta varsinkin työssäoppimisjaksojen aikana. Autenttinen oppimisympäristö auttoi vahvistamaan varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavia taitoja sekä kehitti omaa pedagogista ajattelua. Opettajan ammatillinen identiteetti on muuttakin kuin työssä tarvittavien taitojen opettelua. Tämä tuli ilmi tarinoissa siinä, miten haastateltavat eivät juurikaan nimenneet konkreettisia opittuja taitoja, vaan katsoivat oppineensa työssäoppimisjaksojen kautta varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan kokonaisuutta. Teoriaa nähtiin käytännössä ja sen vieminen käytäntöön osaksi varhaiskasvatuksen arkea vähitellen helpottui. tarinat puhuivat myös ohjauksen ja tuen tärkeyden puolesta tässä prosessissa. Jokainen opiskelija piti tärkeänä, että päiväkodin ohjaava opettaja oli esimerkillään näyttämässä keinoja toimia opettajana varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi päiväkodin ohjaavien opettajien kanssa käydyt keskustelut auttoivat tuomaan ja näkemään, miten opitut teoretiset tiedot kietoutuvat arjen käytänteisiin ja käyttämään tätä osana pedagogisia perusteluita. He mahdollistivat työkuvaan kuuluvien työtehtävien harjoittamisen auttaen näin saamaan itsevarmuutta omasta opettajuudestaan. Tarinoissa näkyi myös se, miten opiskelijoiden saama ohjaus on kirjavaa sekä laadun että sen toteutustapojen näkökulmista. Oli ilahduttavaa, että haastateltavilla oli pääsääntöisesti hyviä kokemuksia saamastaan ohjauksesta, ja näen tämän yhtenä tärkeänä tekijänä sen suhteen, miksi ohjaus nähtiin tärkeässä osassa opettajuuden rakentumisen kannalta. Yliopiston ohjaava opettaja oli eri lailla tärkeä, sillä hän ei ollut kiinteä osa arkea. Yliopiston ohjaava opettaja mahdollisti kuitenkin mieleenpainuvia keskusteluita auttaen opiskelijoita kehittymään eteenpäin. Lisäksi tämä tärkeä osapuoli työssäoppimisjaksoilla esiintyi tarinoissa rohkaisevana ja uskoa valavana omaa opettajuutta kohtaan.

Palaan lyhyesti näin lopuksi teoreettiseen viitekehykseen. Useat ammatillista identiteettiä tutkineet (esim. Beauchamp & Thomas, 2009; Davey, 2013; Egan, 2004; Rogers & Scott, 2008;

Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä, 2010) ovat todenneet ammatillisen identiteetin jatkuvaksi ja muuttuvaksi prosessiksi. Tämä oli myös vahvasti huomattavissa opiskelijoiden tarinoissa. Opettajuutta oli haastavaa käsitteellistää ja hahmottaa opintojen alussa, mutta niin sekä teoriaopintojen että työssäoppimisjaksojen myötä opiskelijat alkoivat löytää omia tapoja toimia opettajana. Lisäksi usea opiskelija nosti esille, että valmistumisenkaan jälkeen ei olla valmiita opettajia, vaan kehitys jatkuu läpi työuran, kuten esimerkiksi Beijaard, Meijer ja Verloop ovat myös havainneet (2004, 107).

Tunteet ja asioiden arvottaminen näkyi opiskelijoiden tarinoissa siinä, miten opinnot ja niihin kuuluneet työssäoppimisjaksot olivat auttaneet näkemään, mitä asioita pitää opettajana tärkeänä ja millaiseen arvoperustaan haluaa opettajana nojata. Myös oman oppimiskäsityksen kehittyminen oli havaittavissa osassa tarinoita. Opettajuuden ollessa kontekstisidonnainen ja sen muokkautuessa sosiaalisissa ympäristöissä, työssäoppimisjaksot autenttisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa oli ominia paikkoja luomaan kuvaa omasta kehittyvästä opettajuudesta. Myös päiväkodin ohjaava opettaja osana sosiaalista ympäristöä oli rakentamassa sitä.

Analysoidessani aineistoa huomasin, että olin kysellyt praktikumeista opettajuuden rakentumisen kannalta. Halusin nostaa tuloksissa esille sellaisia tekijöitä, jotka haastateltavat näkivät tärkeänä omalle opettajuudelle ja sen rakentumiselle, eikä praktikumit näyttäytyneet tässä valossa. Vaikka praktikumit tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden keskustella muiden opiskelijoiden kanssa ja saada kenties vertaistukea, moni opiskelija oli keskustellut jo päiväkodin ohjaavan opettajansa näistä aiheista praktikumeja syvällisemmin.

Mielenkiintoinen näkökulma, johon törmäsin tutkimuskirjallisuutta lukiessani, oli identiteetin tietoiseen kehittämiseen opettajakoulutuksen aikana. Opettajakoulutuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota kompetenssin hankkimisen lisäksi identiteetin kehittymiseen (Korthagen, 2004, 80), sillä opettajakoulutuksella on keskeinen rooli edistää opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä (Stenberg & Maaranen, 2020, 1). Olen tässä täysin samaa mieltä. Ammatillinen identiteetti, joka näin opettajaopiskelijana linkittyy vahvasti opettajuuteen, rakentuu eniten juuri työssäoppimisjaksoilla. Yliopistolla kurssit antavat Korthageniin (2004) viitatakseni pitkälti teoreettisen tiedon kannalta validia kompetenssia, mutta on hyvin pitkälti opiskelijan omissa käsissä, miten oppimaansa käsittelee sekä miten opitut asiat suhteutetaan omaan rakentuvaan opettajuuteen. Ajattelisin, että jos opettajaopiskelijoiden kuvaa itsestä opettajana lähdettäisiin syventämään vielä enemmän, kuten Malm (2017, 85) ehdottaa, työssäoppimisjaksojen

anti voisi olla vielä syvempää ja se auttaisi rakentamaan vielä enemmän opettajuutta sekä vahvistamaan sitä.

6.2 Luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset

Yksi kerronnalliseen tutkimukseen kohdistuvista kritiikeistä on liian voimakkaiden oletusten tekeminen sekä tarinoita tulkitessa että niitä luodessa (Hänninen, 2018, 205). Onkin siis syytä muistaa, että muodostamani tarinat viiden haastattelun perusteella edustavat minun näkemystäni siitä, miten haastateltavat ovat nähneet opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentamisen työssäoppimisjaksoilla. Joku toinen olisi kenties voinut kiinnittää enemmän huomioita johonkin muuhun esille nousseeseen asiaan tai ilmiöön, mutta analyysiprosessin perusteella olen muodostanut esittämäni tulokset, joita olen peilannut johtopäätöksissä kansainvälisiin tutkimuksiin.

Litteroidessani pilottihaastattelua huomasin, että olin myötäilyt haastateltavaa uskottamattoman paljon. Jäinkin pohtimaan, että olenko vaikuttanut tällä tavoin aineiston muodostumiseen? Onko myötäily mahdollisesti rohkaissut haastateltavaa puhumaan tietyistä asioista? Puhuin asiasta graduoseminaarissa ja graduohjaajani mielestä myötäily ei ole ongelma, vaan kuuluu haastattelukulttuuriin. Haastattelussa voidaan osoittaa mielenkiintoa ja kuuntelemista esimerkiksi myötäilemällä. Näin haastateltavalle voidaan osoittaa ymmärrystä sekä välittämistä, kuten Ruusuvoori ja Tiittula (2017, 46) huomauttavat tutkimushaastattelun vuorovaikutuksesta.

Tutkimuskysymykseni asettelussa puhutaan kokemuksista ja kipuilin hyvin pitkään ”oikean” lähestymistavan valitsemisen kanssa. Kokemuksia voidaan perustellusti tutkia niin fenomenologisesti, hermeneuttisesti kuin kerronnallisesti (Perttula, 2009, 136; Tökkäri, 2018, 64). Valintani kerronnallisesta lähestymistavasta nivoutui tiiviisti yhteen ajatukseen sen sopivuudesta aiheelleni ja aineistonkeruutavalle. Oli huojentavaa, että päätöksenteon jälkeen tutkimuksen lähestymistapa tuntui oikealta ja sopivalta. Ja nyt kun gradua on työstänyt jo vuoden verran saaden prosessin päätökseen, valinta tuntuu edelleen hyvältä.

Maailmanlaajuisesti jylläävä koronavirus vaikutti tutkimukseni tekemiseen. Haastattelut jouduttiin pitämään etänä. Lisäksi en voinut allekirjoittaa haastateltavien kanssa tutkimuslupia kasvokkain, vaan jouduin turvautumaan tietotekniikkaan. Harmitti ja pelotti, että haastateltavat olisivat jättäneet koko haastatteluprosessin kesken sen monimutkaisuuden vuoksi. Koronavirus

vaikutti myös siten tutkimukseeni, että haastateltavistani yhtä lukuun ottamatta kukaan ei päässyt viimeiselle työssäoppimisjaksolle päiväkotiin. Tuskailin myös hyvin pitkään haastateltavien löytämisen kanssa. Olisi ollut hienoa, jos olisin voinut käydä yliopistolla kysymässä opiskelijoilta henkilökohtaisesti haastatteluun osallistumisesta. Sain kuitenkin kasaan neljä vapaaehtoista haastatteluun osallistujaa. Se, että jokainen haastateltava osallistui haastatteluun vapaaehtoisesti, on minulle tärkeää. Se on myös tärkeää tutkimuksen tekemisen eettisestä näkökulmasta katsottuna (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 414).

Kuten Heikkinen (2018) ja Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) ovat todenneet kerronnallisen tutkimuksen epistemologiset ja ontologiset taustaoletuksien olevan erilaisia realistiseen paradigmaan verrattaessa, perinteiset luotettavuuskäsitteet, validiteetti ja reliabiliteetti, ovat ongelmallisia. Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida viiden validointiperiaatteen avulla: historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. (Heikkinen, 2018, 184-185; Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 8.)

Laadullisen tutkimuksen uskottavuus perustuu tutkijoiden ”hyvän tieteellisen käytännön” noudattamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150). Voidakseni vastata tähän tulen aloittelevana tutkijana käyttämään tutkimuksessani luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnin apuna Tracyn (2010) esittelemää kriteeristöä (KUVIO 4) peilaten niitä samalla Heikkisen ja kumppaneiden (2007) viiteen validointiperiaatteeseen. Seuraavaksi avaan tutkimuksen kulkua näiden kriteerien ja periaatteiden avulla.



KUVIO 4. Erinomaisen laadullisen tutkimuksen kriteerit ja kriteereihin vaadittavat ominaisuudet (Tracy, 2010).

Tracyn (2010) ensimmäinen kriteeri on *merkityksellinen aihe*. Tutkimuksen aiheen tulee olla ajankohtainen, mielenkiintoinen ja merkittävä. Vähän tutkittu aihe herättää kiinnostusta. (Tracy, 2010, 840-841.) Olen perustellut tutkimuksen merkittävyyttä aiheen vähäisellä tutkimisella ja sillä, että eurooppalainen, ja varsinkin pohjoismainen, tutkimus on hyvin vähäistä. Haluan tuottaa hyvää tutkimusta Heikkisen ja kumppaneiden (2007, 9) *toimivuuden periaatteen* mukaisesti. Toivon, että tutkimukseni lisää tietoisuutta työssäoppimisjaksojen tärkeydestä opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Myös *aineiston runsaus* voi kuvata tutkimuksen laatua, ja tämä on kriteereistä toinen. Aineiston runsaudella viitataan aineiston keruuseen, riittävään aineiston määrään, tiedon analysointiin ja siihen käytettyyn aikaan. (Tracy, 2010, 841.) Haastattelin kaiken kaikkiaan viittä varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistuvaa, ja aineisto muodostui monipuoliseksi. Annoin reilusti aikaa analysointiprosessille ja tiedon keruulle.

Kolmannen periaatteen, eli *läpinäkyvyyden*, mukaan tutkimuksessa tulee olla nähtävillä tutkijan itsereflektio ja rehellisyys (Tracy, 2010, 841-842). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää, jos tutkija on pystynyt raportoida tutkimuksensa yksityiskohtaisesti, mitä olen aktiivisesti tavoitellutkin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 165). Laadullisessa tutkimuksessa, johon minä tällä kerronnallisella tutkimuksellani myös kuulun, ei pyritä täydelliseen objektiivisuuteen. Eli tutkijan oma ajattelu ja ajatusmaailma saa näkyä tutkimuksessa. (Lichtman, 2013, 190, 295.) Myös *reflektiivisyyden periaatteen* mukaisesti tutkijan hyvä tuoda esille oma ymmärrys tutkimuksen kohteesta (Heikkinen ym., 2007, 11). Tätä olen tavoitellut kertoessani, miten tässä tutkimuksessa nähdään keskeiset käsitteet. Lisäksi olen avoimesti esitellyt tutkimuksen prosessia tuoden esimerkkejä analyysin etenemisestä. Haluan tuoda myös esiin oman positioni tutkijana ja sisäpiirihaastatteluun osallistujana. Tutkimuksen tekeminen sisäpiiriin jäsenten kanssa voidaan nähdä sekä haasteena että hyötynä. Pilottihaastattelussa koin hyödyksi jo aiemmin syntyneen luottamuksen ja avoimuuden (Dwyer & Buckle, 2009, 58), johon sisäpiireyteni on ainakin minun kohdallani vaikuttanut positiivisesti. Ajattelen myös *historiallisen jatkuvuuden periaatteen* olevan osa tätä Tracyn (2010) kriteeriä. Historiallinen jatkuvuus on näkynyt tutkimuksessa juonellisena kertomuksena, jonka avulla olen esittänyt tutkimuksen aikana tekemiäni valintoja. Olen tuonut esille tutkimukseni aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Lisäksi olen kuvaillut tutkimusaiheen ja -kysymyksen muotoutumista sekä valintojani niin tutkimuksen metodologisen lähtökohdan määrittelyssä kuin analyysitavan valinnassa. Myös aineiston analyysissa on havaittavissa ajallista etenemistä. (Heikkinen ym., 2007, 10.)

Tracyn (2010) kriteereistä neljäntenä on *uskottavuus*. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen moniäänisyyttä ja sitä, että se vakuuttaa lukijan. (Tracy, 2010, 842.) Tähän yhdistyy hyvin *dialektisuuden periaate*, jonka mukaan tutkimuksessa huomioidaan moniäänisyys ja tulosten tulkinta on dialoginen prosessi tutkittavan kohteen kanssa (Heikkinen ym., 2007, 13). Näistä näkökulmista katsottuna olen tuonut uskottavuutta esille tutkimuksessani runsaalla ja monipuolisella lähdekirjallisuudella, jonka kanssa tutkimustulokset keskustelevat. Tutkimukset, joihin olen viitanut, ovat pääsääntöisesti vertaisarvioituja tutkimuksia. Huomioimalla tämän seikan olen tietoisesti käyttänyt lähteinä laadukkaita tutkimuksia. Nostin esille jo luvussa 2.1.2 *Opettajuus* Luukkaisen (2005) ajatuksen siitä, miten opettajuus on sitoutunut ympäröivään kulttuuriin, ja näin ollen erilaisissa kulttuureissa toimivia opettajia ei ole mielekästä verrata keskenään (Luukkainen, 2005, 17-18). Tätä olen kriittisesti pohtinut etsiessäni ja soveltaessani tutkimuksen aiheeseen liittyvää kansainvälistä tutkimusta. En ole tutkijana hyödyntänyt sokeasti ulkomaisia lähteitä, vaan olen tavoitellut tutkimustulosten oleellisten asioiden ymmärtämistä. Tässä on myös

tärkeää palauttaa mieleen myös se, että ole hyödyntänyt myös laajemmin opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen tutkimuksen ollessa niukan puoleista.

Puolestaan *resonanssi*, joka on viides kriteeri, tarkoittaa tutkimuksen omaksuttavuutta ja lukijaan vaikuttamista (Tracy, 2010, 844). Heikkisen ja kumppaneiden (2007) ajatusten mukaan tämä on osa *havahduttavuuden periaatetta*. Jotta tutkimus on havahduttava, tutkimuksen lukija on saatava havahtumaan ja katselemaan tutkittavaa ilmiötä uusin silmin. (Heikkinen ym., 2007, 16.) Olen tutkimuksellani tavoitellut täyttämään tutkimusaukkoa, ja toivon onnistuneeni havahduttamaan lukijat näkemään työssäoppimisjaksojen tärkeyden opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisen tärkeyden kannalta.

Kuudennes kriteeri on *kontribuutio*, ja sillä Tracy (2010) tarkoittaa, että tutkimus myötävaikuttaa aiemmin tehtyihin tutkimuksiin (Tracy, 2010, 846). Olen tutkimusprosessin aikana tutustunut niin kotimaisiin kuin kansainvälisiin tutkimuksiin etsien tutkimuksen aihepiiriin sopivia tutkimuksia. Pääsääntöisesti tutkimustulokseni ovat hyvin linjassa aiempien tutkimusten kanssa, mutta pientä poikkeavuutta on silti nähtävillä. Esimerkiksi huomasin, että osassa tutkimuksissa oli havaittu, että teorian ja käytännön välillä on paljon eroavaisuuksia, ja opiskelijat ovat kokeneet tämän haastavaksi. Puolestaan osassa tutkimuksia tähän tulokseen ei ollut päädytty. Myöskään tässä tutkimuksessa teorian ja käytännön välistä suhdetta ei nähty haasteellisenä, joten osittain tutkimustulokset poikkeavat joistain tutkimuksista.

Tracyn (2010) kriteereistä *eettisyys* on seitsemäs erinomaisen laadullisen tutkimuksen kriteereistä. Tämän kriteerin valossa tarkastellaan, miten tutkimuksesta heijastuu eettiset menettelytavat, joihin kuuluvat vuorovaikutus, tilannesidonnaisuus ja menettelytavat. (Tracy, 2010, 847.) Tutkimuksessani eettisiin menettelytapoihin on kuulunut haastateltavien vapaaehtoisuuden kunnioittaminen. Kuulan (2011) pohdintojen mukaisesti olen haastateltavien henkilöiden etsimisessä, ja tutkimuksesta kerrottaessa esitellyt haastatteluprosessia ja erilaisia mahdollisuuksia haastattelun tekemiseen (Kuula, 2011, 106). Kunkin haastateltavan kanssa sovittiin erikseen, miten etähaastattelu heidän kohdallansa toteutettaisiin. Olen tuonut esille jo aiemmin, että haastateltavien löytäminen oli haastavaa. Minulle on kuitenkin ollut tärkeää, että haastateltavat tietävät, että he voivat koska tahansa perääntyä haastattelusta, vetää haastattelunsa pois aineistosta sekä muuttaa tai täydentää sanomisiaan. Lisäksi he voivat koska tahansa nähdä, miten heidän haastatteluaan on hyödynnetty tutkimuksessa. Nämä kaikki löytyvät tutkimusluvasta (Liite 3),

jonka jokainen on allekirjoittanut ennen haastattelua. Omalla avoimella toiminnallani olen halunnut luoda ilmapiiriä, joka ei ole haastateltaville painostava. Olen pitänyt kiinni tutkimusluvan allekirjoittamisesta haastavista olosuhteista huolimatta. Pohdin, että voisinko saada etäyhteyksien välityksellä tehtävien haastatteluiden aluksi videotallenteelle suullisen suostumuksen haastatteluun. Mutta ratkaisu ei tuntunut hyvältä, sillä halusin saada “*mustaa valkoiselle*”, eli allekirjoitukset tutkimuslupiin. Tuskailin ja mietin, miten tutkimuslupien allekirjoittaminen onnistuu, mutta hyödynsin haastateltavien kanssa Google Drivessä käytettävää DocHub – PDF Sign and Edit- ohjelmistoa. Tämä ratkaisu toimi ja sain kirjoitettua kaikkien haastateltavien kanssa tutkimusluvat ennen haastatteluja. Tilannesidonnaisuus merkitsee, että kohtaa jokaisen haastateltavan yksilönä ja arvostan heidän yksilöllisiä kokemuksiaan työssäoppimisjaksoilta. Huomasin, että tilan antaminen haastattelussa ja hiljaisten hetkien sietäminen on tärkeää, eikä tutkijan tule yrittää täyttää hiljaisuuksia. Halusin rakentaa jokaisen haastateltavan ja minun välilleni vuorovaikutuksen, joka mahdollisti henkilökohtaisten kokemusten ja kertomusten jakamisen. Kuula (2011) huomauttaa, että yksi tunnetuimmista ihmistieteisiin liittyvä eettinen normi liittyy tunnistettavuuteen ja sen estämiseen (Kuula, 2011, 201). Kuten mainitsin luvussa 3.3 *Aineiston analyysi*, olen huolehtinut haastatteluihin osallistujien anonymiteetistä häivyttämällä heidän oikeat nimensä litteraattien kirjoittamisesta lähtien. Missään tiedostoissa ei ole heidän oikeita nimiänsä.

Viimeisen, eli kahdeksannen kriteerin, *koherenssin*, avulla tarkastellaan leimaako tutkimusta yhtenäisyys ja johdonmukaisuus: onko tutkimukselle asetettu tavoite saavutettu, sopiko valittu lähestymistapa tutkimukseen sekä muodostuuko tutkimuskysymyksen, aineiston, tulosten ja niiden tulkinnasta merkittävä yhteys. (Tracy, 2010, 848.) Olen tavoitellut sitä, että tutkimuksesta muodostuu kokonaisuus, jossa tutkimuksen osa-alueet ovat linkittyneitä toisiinsa. Sain kerättyä kattavan ja rikkaan aineiston. Koen, että alussa asettamani tavoite on täytynyt: tutkimukseni tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien työssäoppimiskokemuksia ja opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Mielestäni analyysi eteni hyvin ja löytämäni tutkimustulokset puhuvat hyvin aineiston puolesta.

6.3 Analyysimenetelmien kriittinen arviointi

Tutkimukseni aineiston analysointi oli limittäin sisällönanalyysia ja temaattista analyysia. Kuten aiemmin mainitsin, tutustuessani erilaisiin analysointikeinoihin, Hirsjärven ja kumppaneiden (2018) ajatukset sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin samankaltaisuudesta eivät helpottaneet analyysin aloittamista. Esimerkiksi Braun ja Clarke (2006, 78) ovat tuoneet esille, että osa tutkijoista näkee temaattisen analyysin suhteellisen vapaana tapana tehdä analyysia. Olin ehkä toivonut selkeää ajatusta ja vaiheita, että miten voisin edetä analyysissa. Kun olin lukenut kirjallisuutta ja nähnyt, millaisia vaiheita kerronnallisen tutkimuksen analyysissa voi esimerkiksi toteuttaa, päädyin toteuttamaan analyysin oman kaavani mukaan. Koska olen hyödyntänyt kahta analysointitapaa, jotka kylläkin kietoutuvat tiukasti toisiinsa, olen parantanut tutkimukseni luotettavuutta triangulaatiolla. Triangulaatio voidaan määritellä menetelmien, tutkijoiden tai teorioiden yhdistämiseksi. (Creswell, 2013, 251; Flick, 2004, 178.)

Sisällönanalyysi voi yksinkertaisimmillaan olla aineiston jaottelua tutkijan havaintojen perusteella. Havainnot luokitellaan ja esitetään analyysin tuloksena. Tällaista aineiston uudelleen järjestämistä ei kuitenkaan voi ajatella tutkimuksen tuloksena. (Salo, 2015, 166.) Tämä onkin yksi syy, miksi hyödynsin aineiston analysoinnissa sekä sisällönanalyysia että temaattista analyysia. Tiedostin sisällönanalyysin ongelmallisuuden, että se voi jäädä hyvin pinnalliseksi ja hataraksi, ja halusin syventää analyysia temaattisen analyysin keinoin. Sisällönanalyysilla voidaan analysoida isoja aineistoja ja tehdä tiivistyksiä pitäen mielessä tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymyksen (Salo, 2015, 169). Aloitin aineiston analysoinnin sen ollessa vielä hyvin suppea, ja näin sisällönanalyysin olleen hyvä tapa aloittaa analyysi. Varsinkin, kun en ollut tehnyt ikinä aikaisemmin analyysiä, niin koin luontevaksi, että litteroinnin jälkeen aloitin aineiston järjestelemisen melko mekaanisesti ja tehden pintapuolisia havaintoja, joita syvensin myöhemmässä vaiheessa. Vaikka Salo (2015, 170) kritisoi aika kovasti sisällönanalyysia analyysin käyttökelpoisena perustana, uskon vakaasti sisällönanalyysin antaneen hyvän perustan tämän tutkimuksen analyysin tekemiselle edellä mainituista syistä. Tiedostan toki Salo (2015) varoittelut, että tämä analyysitapa voi lupaila enemmän kuin sillä on annettavana.

Temaattisen analyysin haitat tulevat esille, kun sitä tarkastellaan kriittisesti suhteessa muihin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiin (Nowell, Norris, White & Moules, 2017, 2). Yksi temaattisen analyysin hyödyistä on sen joustavuus (Braun & Clarke, 2006, 78), mutta joustavuus voi johtaa epä johdonmukaisuuteen (Holloway & Todres, 2003, 346). Tutkimuksen joh-

donmukaisuutta ja yhtenäisyyttä voidaan tukea esimerkiksi selventämällä tutkimuksen epistemologista asemaa (Holloway & Todres, 2003, 346). Tämän tutkimuksen kannalta olisin voinut tuoda vielä selvemmin esille, miten käsitteellistän tiedon ja miten tulkitsen haastateltavien kertomuksia heidän työssäoppimiskokemuksistaan.

Tehdessäni analyysia pohdin teemoja ja niiden kokoa: millaiset ja kuinka isot asiat lasketaan teemaksi? Osaanko nostaa tärkeimmät asiat esille vai jääkö minulta huomaamatta jotkin pienet, mutta tärkeät, teemat? Braun ja Clarke (2006) tuovat esille, että temaattista analyysia tehdessä ei ole “helppoja ja nopeita” ja nopeita vastauksia sille, että kuinka paljon kullekin teemalle tulee olla näyttöä aineistossa, mitä voi esitellä tutkimuksen tulosten yhteydessä (Braun & Clarke, 2006, 82). Eli on tutkijasta ja hänen tulkinnastaan kiinni, mihin asioihin ja teemoihin hän tarttuu analyysia tehdessään ja mitä hän pitää merkittävänä aineistossa. Tämä voi toki tuoda omalla tapaa myös turvaa, että tutkija voi perustella tällä nostamiaan teemojaan. Mutta näen tämän myös haasteena, sillä jokainen aineisto on varmasti pullollaan meheviä teemoja ja kokonaisuuksia, mutta tutkijan on nähtävä se vaiva, että syventyy aineistoon ja tuo sieltä tutkimuksen kannalta olennaisia aineistositaatteja tulosten ja teorian oheen. Syventyessäni tutkimuksen loppupuolella vielä enemmän aineistoon erilaisia asioita nousi esille. Minusta juuri opettajuus prosessina korostui, vaikka en sitä aiemmin ollut huomioinut tutkimustuloksissa. Jäin myös pohtimaan, että oliko valintani oikea vai mihin suuntaan ajoin tutkimusta. Turvaudun kuitenkin siihen ajatukseen, että joku toinen olisi voinut tulkita keräämäni aineistoa toisin ja joku kolmas vielä eri tavoin.

6.4 Loppusanat

Tämän pro gradun kirjottaminen on ollut pitkä prosessi, ja se on tuonut mukanaan monenlaisia tunteita. Silti mukana on säilynyt alun innostus, kun oma aihe löytyi ja hioutui tähän muotoon. Aloitin matkan kohti tätä määränpäättä syksyllä 2019 tiedostaen, että edessä on aikaa ja voimia vievä urakka. Matkan varrella on ollut ylä- ja alamäkiä, mutta en rehellisesti sanottuna en odottanut pitäväni tästä tutkimusprosessista näin paljon. Sain haastatella upeita, nyt jo valmistuneita, varhaiskasvatuksen opettajia.

Samaa aihetta voisi jatkotutkimusidean muodossa tutkia pitkittäistutkimuksena. Tutkimukseen voisi valita aloittavista varhaiskasvatuksen opiskelijoista ryhmän, jota eri aineistonkeruumenetelmiä hyödyntäen tutkittaisiin jokaisen työssäoppimisjakson aikana ja sen jälkeen. Näin ollen opettajuuden rakentumiseen päästäisiin mukaan heti alkumetreiltä ja tätä rakentumista ja opettajaksi kasvamista päästäisiin seuraamaan koko opintojen ajan.

Tutkimukseni on osa ASKEL- hanketta. Hankkeen tärkeänä teemana on ollut kartoittaa kartuttamalla sekä opiskelijoiden että ohjaavien opettajien kokemuksia työssäoppimisesta ja ohjauksesta (ASKEL, 2020). Tutkimukseni anti on, että opiskelijoiden tarinat osoittavat ja tiedostavat työssäoppimisjaksojen tärkeyden ja antavat suuren arvostuksen päiväkodin ohjaaville opettajille.

Lähteet

- Almiala, M. (2008) Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavissa: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-171-7/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf Viitattu 5.11.2020
- ASKEL-hanke. (2020). Asiantuntijuuden kehittäminen yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksessa. Tavoitteet. Saatavissa: <https://sites.google.com/edu.oulu.fi/askel-hanke/home> Viitattu 23.10.2020
- Atjonen, P. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 57–82.
- Bakken, Y., Carson, N. & Ohm, M. (2019). The Difficult Conversation: Facilitating Students' Professional Learning and Development. *Universal Journal of Educational Research* 7(3A), 40–49. doi: 10.13189/ujer.2019.071305
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. doi:10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749–764. doi:10.1016/s0742-051x(00)00023-8
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, C. S., Cheddie, T. N., Horry, L. F. & Monk, J. E. (2017). Training to Be an Early Childhood Professional: Teacher Candidates' Perceptions about Their Education and Training. *Journal of education and training studies*, 5(6), 177–186. doi:10.11114/jets.v5i6.2308
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European journal of psychology of education*, 22(4), 515–528. doi:10.1007/BF03173469
- Chong, S., Low, E. L. & Goh, K. C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *The Australian journal of teacher education*, 36(8), 50–64.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. painos). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* London: Routledge.
- Day, C. (2012) New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26.
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54–63. doi:10.1177/160940690900800105
- Egan, B. A. (2004). Constructing a professional identity: Some preliminary findings from students of early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 21–32. doi:10.1080/13502930485209401
- Erkkilä, R. (2009). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 195–226.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26–49.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke. (toim.) *A companion to qualitative research*. London: SAGE. 178–183.
- Foong, L., Binti, M. & Nolan, A. (2018). Individual and Collective Reflection: Deepening Early Childhood Pre-service Teachers' Reflective Thinking during Practicum. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 43–51. doi:10.23965/AJEC.43.1.05
- Gohier, C., Chevrier, J. & Anadon, M. (2007). Future Teachers' Identity: Between an Idealistic Vision and a Realistic View. *McGill Journal of Education*, 42(1), 141–156.
- Han, H. S. & Damjanovic, V. (2014). Preservice Teacher Learning within a Kindergarten Internship: Insights for Early Childhood Teacher Educators. *The Teacher educator*, 49(4), 284–304. doi:10.1080/08878730.2014.943622
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.). *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 170–187.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulun yliopisto. 15–27.

- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15(1), 5–19. DOI: 10.1080/09650790601150709
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Holloway, I. & Todres, L. (2016). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative research : QR*, 3(3), 345–357. doi:10.1177/1468794103033004
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1530–1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An Overview. Teoksessa U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke. (toim.) *A companion to qualitative research*. London: SAGE. 203–208.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 188–208.
- Ivanova, I. & Skara-Mincăne, R. (2016). Development of Professional Identity During Teacher's Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–536. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.073
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International journal of mentoring and coaching in education*, 5(2), 127–143. doi:10.1108/ijmce-01-2016-0004
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. Teoksessa D. F. Marks & L. Yardley. (toim.) *Research methods for clinical and health psychology*. London: Sage. 56–68. doi:10.4135/9781849209793.n4
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 398–412.
- Jyrhämä, R. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 19–28.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 41–60.

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?": Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 13.11.2020
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- La Paro, K., Schagen, A., King, E. & Lippard, C. (2018). A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 365–375. doi:10.1007/s10643-017-0872-8
- Leung, C., Wong, B. & Wong, J. (2013). Conceptions of learning in pre-service and in-service early childhood education students and the impact of teaching experience. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(3), 57–67. doi:10.1177/183693911303800308
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide. (3. painos. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liinamaa, T. (2014). Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7_vai-tos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 3.4.2020
- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor–student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373–386. doi:10.1080/02619768.2011.587112
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 10.3.2020
- Malm, B. (2017). "We Need to Give the Profession Something that No One Else Can": Swedish Student Teachers' Perceptions and Experiences of their Preschool Teacher Training Programme. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(9), 73–87. doi:10.26803/ijlter.16.9.6
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke. (toim.) *A companion to qualitative research*. London: SAGE. 266–269.

- Mikkola, A. (2017). Riittävätkö opettajat – opettajankoulutuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola. (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus. 214–245.
- Mtika, P. (2011). Trainee teachers' experiences of teaching practicum: Issues, challenges, and new possibilities. *Africa education review*, 8(3), 551–567. doi:10.1080/18146627.2011.618715
- Nghia, T. & Tai, H. (2019). Preservice teachers' experiences with internship-related challenges in regional schools and their career intention: Implications for teacher education programs. *Journal of early childhood teacher education*, 40(2), 159–176. doi:10.1080/10901027.2018.1536902
- Nghia, T. & Tai, H. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 1–15. doi:10.14221/ajte.2017v42n8.1
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1–13. doi:10.1177/1609406917733847
- Nummenmaa, A. R. (2003). Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa R., Silkelä. (toim.). *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 43–55.
- Ohm, M. & Hjelle, K. (2019). The Role of the Educational Conversation in Succeeding in Undergraduate Kindergarten Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 31–39. doi:10.13189/ujer.2019.071304
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R., Silkelä. (toim.). *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1, 11–22.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: PunaMusta Oy. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf Viitattu 13.11.2020
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Saatavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 5.11.2020
- Oulun yliopisto. (2020a). Rahoitusta 203 uuteen aloituspaikkaan Oulun yliopistoon. Päivitetty 25.6.2020. Saatavissa: <https://www oulu.fi/yliopisto/uutiset/yli-300-uusien-opiskelijoiden-aloituspaikkaa-lisaa-oulun-yliopistoon> Viitattu 2.7.2020

- Oulun yliopisto. (2020b). Opinto-oppaat. Kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatus, KK 2019-2020. Saatavissa: <https://urlly.fi/1uEG> Viitattu 2.4.2020
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro. 13–37.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 115–162.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 413–426.
- Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28. doi:10.1016/j.edurev.2019.100286
- Rogers, C. R., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa F.-N. S. Cochran-Smith M. (toim.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York, NY: Routledge. 732–755.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 427–444.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 46–83.
- Räsänen, R. (2007). Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulun yliopisto. 29–43.
- Sadownik, A. R., Aasen, W. & Visnjic Jevtic, A. (2019). Norwegian and Croatian Students of Undergraduate Kindergarten Teacher Education Programs on Their Professional Development and Conditions for It. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 8–21. doi:10.13189/ujer.2019.071302
- Salo, U-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 68–104.

- Silkelä, R. & Väisänen, P. (2005). Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 111–129.
- Simola, H. (2000). Construction of the Finnish Teacher in the National Steering Documents of the 1990s: Tasks and Qualifications. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simola & M. Sundkvist. (toim.) *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Institute for Educational Research. Oslo: University of Oslo. 108–186.
- Soininen, M. (2005.) Opetusharjoittelupalaute – dialogia vai monologia. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 130–138.
- Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stenberg, K. & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education enquiry*, 11(3), 1–15. doi:10.1080/20004508.2020.1716541
- Stenström, M. L. (1993). Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus. 31–45.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344–353. doi:10.1590/S0102-71822012000200012
- Torsteinson, H. (2019). *Kindergarten Teacher Students' Experiences of Value Conflicts in Kindergartens as Educational Institutions*. Universal Journal of Educational Research 7(3A) 22–30. doi: 10.13189/ujer.2019.071303
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. doi:10.1177/1077800410383121
- Tuhatplus. (2020). 1000+ Valtakunnallinen monimuotokoulutus varhaiskasvatuksen opettajaksi. Saatavissa: <https://tuhatplus.fi/> Viitattu 21.10.2020
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turkki, S. & Vikevörkora, S. (2018, 26. marraskuu). Jatkuva varhaiskasvatuksesta säästäminen karkottaa tulevia opettajia Oulusta. Kaleva. Mielipiteet. Saatavissa: <https://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipiteet/jatkuva-varhaiskasvatuksesta-saastaminen-karkottaa-tulevia-opettajia-oulusta/810862/> Viitattu 6.5.2020

- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 22(3), 239–305.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö. (PDF-versio). Rovaniemi: Lapland University Press. 64–84.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 13.7.2018 Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 8.6.2020
- Vuolle, A. & Eronen, M. (2020, 4. kesäkuu). Vakaopet OVTESiin ja palkkaohjelma alkuun – tutustu kunta-alan ja Avaintyönantajien uusiin sopimukseen. Opettaja-lehti. Ajassa. Saatavissa: <https://www.opettaja.fi/ajassa/vakaopet-juhlivat-ovtes-siirtoa/> Viitattu 9.6.2020
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 7–15.
- Weatherby-Fell, N., Duchesne, S. & Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *Australian Educational Researcher*, 46(4), 621–637. doi:10.1007/s13384-019-00340-4
- Wee, S., Weber, E. K. & Park, S. (2014). Early childhood practicum students' professional growth in the USA: Areas of confidence and concern. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 409–422. doi:10.1080/09669760.2014.911644
- White, E. J., Peter, M., Sims, M., Rockel, J., & Kumeroa, M. (2016). First-year practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: An Australasian experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 282–300. doi:10.1080/10901027.2016.1245221
- Zhang, Q., Clarke, A. & Lee, J. (2018). Pre-service Teachers' Professional Identity Development Within the Context of School-Based Learning to Teach: An Exploratory Study in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 477–486. doi:10.1007/s40299-018-0408-z

Liite 1

TEEMARUNKO PILOTTIHAASTETTELUUN

- Millaiset lähtökohdat sinulla oli varhaiskasvatuksen opintoihin? (esim. aiempi koulutus ja mahdolliset työkokemukset varhaiskasvatuksessa)
- Minkälaisia työssäoppimisia opintoihisi on kuulunut?
- Miten luonnehtisit pääpiirteittäin työssäoppimiskokemuksiasi?
- Kertoisitko konkreettisia esimerkkejä harjoitteluista, joiden olet huomannut vaikuttaneen omaan opettajuuteen? (esim. näin haluaisin itsekin toimia/näin en ainakaan halua toimia)
- Tärkein työssäoppimiskokemus?
- Konkreettisia taitoja, joita olet oppinut työssäoppimisten avulla?
- Ohjaavan opettajan ja yliopiston edustajan rooli työssäoppimisessa ja sen merkitys ammatilliselle kasvulle? Praktikumin merkitys?
- Ammatillisen kasvun kaari ensimmäisestä työssäoppimisesta viimeiseen.

Liite 2

TEEMARUNKO HAASTATTELUILLE

Lämmittelykysymykset

- Kertoisitko hieman itsestäsi?
- Miten päädyit opiskelemaan varhaiskasvatusta?
- Oliko sinulla mielikuvia ja odotuksia millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajaksi haluaisit tulla opintojen myötä?

Kokemuksia työssäoppimisjaksoilta

- Millaisia työssäoppimisjaksoja koulutukseen on kuulunut?
- Kertoisitko työssäoppimisjaksoilta joitakin konkreettisia esimerkkejä, joiden olet kokenut vaikuttaneen ammatilliseen identiteettiin/opettajuuteen?
- Millaiset asiat olet kokenut työssäoppimisissa merkitykselliseksi oman opettajuutesi kannalta?

Työssäoppimiset osana varhaiskasvatuksen koulutusta

- Onko työssäoppimisjaksoja ollut tarpeeksi?
- Olivatko ne sopivina ajankohtina?
- Mielenpiteesi siitä, kohtaako teoria käytännön työssäoppimisessa?

Kokemuksia ohjauksesta

- Millaisia kokemuksia sinulla on ohjauksesta?
- Huomasitko eroa ohjauksessa siihen, että menit ensimmäiseen työssäoppimiseen vs viimeiseen työssäoppimiseen?

Muuta

- Jos miettii lähtötilannetta opintojen alussa, onko mielikuvasi ja odotuksesi muuttuneet siitä, millainen varhaiskasvatuksen opettaja haluaisit olla?
- Vaikuttivatko työssäoppimisjaksot ja saadut kokemukset mahdollisesti alalla pysymiseen/pois pyrkimiseen?
- Ovatko työssäoppimiset osana varhaiskasvatuksen opintoja antaneet valmiudet toimia varhaiskasvatuksen opettajana? Jäitkö kaipaamaan jotain?
- Kuka sinä olet opettajana juuri nyt? Miten kuvailisit itseäsi opettajana?

Liite 3

TUTKIMUSLUPA HAASTATTELUA VARTEN

Opiskelen Oulun yliopistossa Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus- maisteriohjelmassa, pääaineenani kasvatustiede. Pro gradussani tutkin varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kokemuksia työssäoppimisista ja siitä, mitä ne kertovat ammatillisesta kasvusta. Häivytän keräämästäni aineistosta kaikki tiedot, joista sinut voitaisiin tunnistaa. Sinulla on oikeus nähdä tutkimuksen missä tahansa vaiheessa, miten haastattelusi on hyödynnetty tutkimuksessa. Lisäksi voit ennen gradun julkaisua vetää haastattelusi pois aineistosta sekä muuttaa tai täydentää sanomiasi.

Teen gradua yhteistyössä ASKEL- hankkeen kanssa. Tässä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa hankkeessa kehitetään pedagogista työssäoppimista ja sen ohjausta kartuttamalla sekä opiskelijoiden että ohjaavien opettajien kokemuksia työssäoppimisista ja ohjauksesta.

Ole hyvä ja rastita, saako haastattelustasi kerättyä aineistoa hyödyntää ASKEL- hankkeessa.

☐ Haastatteluni aineistoa saa hyödyntää ASKEL- hankkeessa.

☐ Haastatteluni aineistoa ei saa hyödyntää ASKEL- hankkeessa.

Oulussa __. __.20__

haastateltava

Laura Yli-Hukka, haastattelija